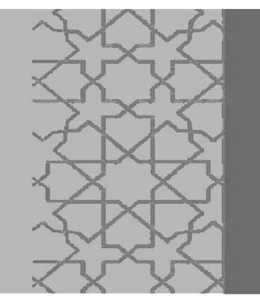


مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

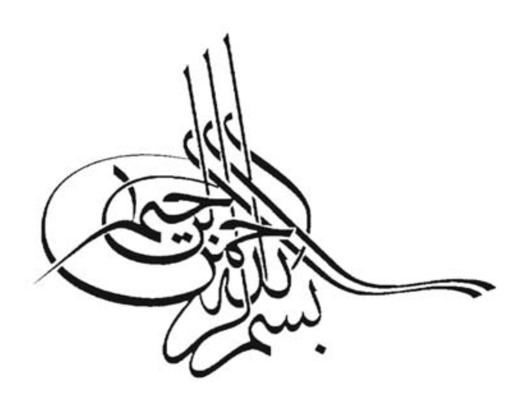
العدد الثالث عشر

ربيع الآخر ١٤٣٩هـ



www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu.edu.sa

رقم الإيداع : ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ ـ ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم



أعضاء هيئة التحرير

التعريف:

مجلة علمية فصلية محكمة متخصصة، تصدر عن جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتعنى بنشر الدراسات والبحوث الأصيلة التي تتوافر فيها مقومات البحث العلمي من حيث أصالة الفكرة، ووضوح المنهجية، ودقة التوثيق، في مجالات أصول التربية، والإدارة التربوية، والمناهج وطرق التدريس، والتربية الخاصة، والتعلم الإلكتروني، وغيرها من التخصصات التربوية الأخرى، والمكتوبة بإحدى اللغتين العربية أو الإنجليزية.

الرؤية:

مجلة تربوية تسعى نحو إنتاج المعرفة ونشرها وتطبيقها.

الرسالة:

تسعى المجلة لتصبح مرجعاً علمياً للباحثين التربويين، عبر نشر البحوث التربوية المحكمة ذات الأصالة والتميز وفق معايير مهنية عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفا عاما هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا فإن المجلة تهدف إلى تحقيق ما يلي:

١. المساهمة في تنمية العلوم التربوية وتطبيقاتها، وإثراء المكتبة التربوية العربية من خلال نشر البحوث النظرية والتطبيقية في المجالات التربوية المختلفة.
٢. إتاحة الفرصة للمفكرين وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم العلمي والبحثي.
٣. المساهمة في تطوير التخصصات التربوية من خلال نشر الأبحاث ذات الجودة العالية التي تتسم بمعالجة الواقع المحلي والعربي.
٤. تعزيز الاتجاهات البحثية الجديدة في المجالات التربوية.
٥. تبادل الإنتاج العلمي والمعرفي على المستوى الإقليمي والعالمي.

* * *

قواعد النشر

تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في المجالات التربوية وفق قواعد النشر التالية:

أولاً : يشترط في البحث ليقبل للنشر في المجلة:

١. أن يتسم بالأصالة والابتكار، والجدة العلمية والسلامة المنهجية.
٢. أن يلتزم بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.
٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.
٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.
٥. ألا يكون قد سبق نشره.
٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانياً : يشترط عند تقديم البحث:

١. أن يقدم الباحث طلباً بنشره، مشفوعاً بسيرته الذاتية (مختصرة) وإقراراً يتضمن امتلاك الباحث لحقوق الملكية الفكرية للبحث كاملاً، والتزاماً بعدم نشر البحث إلا بعد موافقة خطية من هيئة التحرير.
٢. أن يكون البحث في حدود (٣٥) صفحة مقاس (A 4).
٣. أن يكون حجم المتن (١٦) Traditional Arabic ، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman ، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد) .
٤. ألا يكون البحث منشوراً أو مقبولاً للنشر في وعاء نشر آخر .
٥. يقدم الباحث نسخة مطبوعة من البحث، ونسخة حاسوبية مع ملخص باللغتين العربية والإنجليزية، لا تزيد كلماته عن مائتي كلمة أو صفحة واحدة.
٦. أن يرفق بالبحث الكلمات المفتاحية (Key Words) توضع أسفل الملخص.

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم التوثيق والاقتباس من خلال جمعية علم النفس الأمريكية (APA).
٢. تثبت المصادر والمراجع في فهرس يلحق بآخر البحث.
٣. ترفق جميع الجداول والصور والرسومات المتعلقة بالبحث، على أن تكون مرتبة وواضحة جلية.

٤. يشار إلى المراجع في المتن بذكر اسم المؤلف الأخير، ثم سنة النشر، ثم رقم الصفحة بين قوسين، وترتب المراجع في نهاية البحث ترتيباً هجائياً حسب اسم العائلة، ثم الاسم الأول للمؤلف، ثم سنة النشر، ثم العنوان، ثم مكان النشر، ثم دار النشر.

رابعاً: عند ورود الأعلام الأجنبية في متن البحث أو الدراسة فإنها تكتب بحروف عربية وتوضع بين قوسين بحروف لاتينية، مع الاكتفاء بذكر الاسم كاملاً عند وروده لأول مرة.

خامساً: تُحكَّم البحوث المقدمة للنشر في المجلة من قبل اثنين من المحكمين على الأقل.

سادساً: تُعاد البحوث معدلة، على أسطوانة مدمجة CD أو ترسل على البريد الإلكتروني للمجلة.

سابعاً: لا تعاد البحوث إلى أصحابها، عند عدم قبولها للنشر.

ثامناً: البحوث المنشورة لا تمثل رأي الجامعة بل تمثل رأي الباحث ولا تتحمل الجامعة أي مسؤولية معنوية أو قانونية ترد في هذه البحوث.

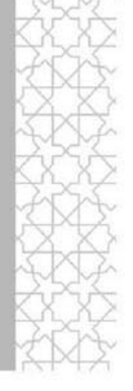
تاسعاً: يُعطى الباحث خمس نسخ من المجلة، وعشرة مستلات من بحثه.

التواصل مع المجلة

جميع المراسلات باسم
رئيس تحرير مجلة العلوم التربوية
عمادة البحث لعلمي
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١
هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١
http://imamudsr.com/
E.mail: edu _ journal@imamu.edu.sa



المحتويات



المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د . يحيى بن صالح الحربي

قسم أصول التربية - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د . يحيى بن صالح الحربي

قسم أصول التربية ـ كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الدارسين والدراسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، بما يساعد في إبراز هذه المشكلات وتوضيحها .

وتكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج الدكتوراه المتخصصة بالتربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤ـ ١٤٣٥هـ ، وبلغ عددهم (١٣٧) دارساً ودارسة.

وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي (المسحي) وكانت (الاستبانة) أداة لها .

وكشفت الدراسة في نتائجها أن أهم المشكلات الشخصية ، والأكاديمية ، والإدارية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية هي :

ضعف قدرة الطالب على التوفيق بين أعماله الوظيفية والأسرية وبين متطلبات الدراسة ، غموض المستقبل الوظيفي للدارس بعد الحصول على درجة الدكتوراه ، غلبة الجانب النظري على معظم المقررات الدراسية ، عدم تعيين مرشد أكاديمي لكل دارس مع بدء البرنامج الدراسي ، التأخر في تحديد مرشد علمي للدارس بعد انتهائه من دراسة ٥٠٪ من المقررات النظرية ، قلة استشارة الدارسين عند إعداد الجداول الدراسية .

الكلمات المفتاحية : برامج الدكتوراه ، أقسام التربية .



أولاً: الإطار العام للدراسة:

مقدمة الدراسة:

تتنوع الخدمات الأكاديمية والبحثية التي تقدمها الجامعات لأفراد المجتمع باعتبارها واحدة من أهم المؤسسات التربوية التي تتطلع إليها المجتمعات لقيادتها نحو التطور العلمي، والاجتماعي، والاقتصادي المنشود.

وتعد برامج الدراسات العليا ـ على اختلاف مستوياتها وتخصصاتها – واحدة من أهم الخدمات التي تتيحها الجامعات أمام أفراد المجتمع للارتقاء بمستواهم العلمي، وتأهيلهم تأهيلاً معرفياً عالياً.

وإدراكاً لأهمية الدراسات العليا ودورها في تطور المجتمع تهتم معظم الدول المتقدمة بهذا النوع من الدراسات، حيث يشكل حملة الدكتوراه في المجتمعات المتقدمة ما يمثل ١,٣ ٪ من الشرائح العمرية، وهذا يعني أن معدلات الالتحاق بالتعليم العالي ككل تتجاوز ٥٠ ٪، وأن معدلات الالتحاق بالدراسات العليا لا تقل عن ١٠ ٪، منهم مالا يقل عن ٢ـ ٣ ٪ بمستوى مرحلة الدكتوراه. (الفنتوخ، ١٤٣٣هـ، ص ٧٦).

ولكن الملاحظ أنه على الرغم من هذه الأهمية الكبرى للدراسات العليا إلا أن العالم العربي لا يولي برامجها العناية المناسبة التي تتواكب مع أهميتها، حيث يشير تقرير المعرفة العربي الصادر عن برنامج الأمم المتحدة الإنمائي إلى أن المعدلات المنخفضة جداً للالتحاق بالدراسات العليا في العالم العربي تعد ظاهرة واضحة تتطلب معالجة ملحة من خلال التوسع في برامج الدراسات العليا لا سيما مرحلة الدكتوراه. (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ٢٠٠٣م).

ومن يتتبع واقع الجامعات السعودية يجد اهتماماً متزايداً ببرامج الدراسات العليا من حيث ازدياد عدد البرامج ، وتنوعها ، وكثرة أعداد الملتحقين فيها.

والملاحظ أن توجيه الجامعات السعودية إلى الاهتمام ببرامج الدراسات العليا قد جاء منذ وقت مبكر ، حيث أشارت سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ـ والتي تم إقرارها قبل ٤٥ عاماً تقريباً ـ إلى ذلك صراحة ، وذلك في المادة رقم (١٣٥) من الفصل الخامس ، حيث نصت تلك المادة على أن " تفتح أقسام للدراسات العليا في التخصصات المختلفة كلما توفرت الاسباب والإمكانيات لذلك ". (وزارة المعارف ، ١٤١٦هـ ، ص ٢٥).

ولو عدنا لمسيرة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية لتتبع ظهور برامج الدراسات العليا لوجدنا أن أول بداية للدراسات العليا في المملكة العربية السعودية كانت عام ١٣٨٥هـ ، حينما تم تأسيس المعهد العالي للقضاء في الرياض ، وهو معهد يقدم برامج الدراسات العليا ، تم ضمه فيما بعد إلى جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بعد إنشائها عام ١٣٩٤هـ ، كما تم بعدها بعام واحد تقريباً ، أي في عام ١٣٨٦هـ افتتاح قسم الدراسات العليا في كلية الشريعة بمكة المكرمة ، والتي تم ضمها فيما بعد لجامعة أم القرى بعد إنشائها عام ١٤٠١هـ. (العتيبي ١٤٢٠ هـ ، ص ٢٤).

ورغبة في توسيع دائرة اهتمام الجامعات السعودية بالدراسات العليا ، وتنظيم عملها في هذا المجال ، قام مجلس التعليم العالي باعتماد لائحة خاصة تحدد إطار العمل في مجال الدراسات العليا بالجامعات السعودية ، وهي اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات الصادرة بقرار مجلس التعليم العالي

رقم (٣ / ٦ / ١٤١٧) المتخذ في الجلسة السادسة لمجلس التعليم العالي المنعقدة بتاريخ ٢٦ / ٨ / ١٤١٧هـ.

كما توج هذا القرار بموافقة خادم الحرمين الشريفين، رئيس مجلس الوزراء، ورئيس مجلس التعليم العالي بتاريخ ١٧ / ٦ / ١٤١٨هـ. (مجلس التعليم العالي، ١٤١٨هـ، ص ١).

وقد أوصت تلك اللائحة الجامعات ـ في مادتها الرابعة ـ بضرورة إنشاء عمادة خاصة بالدراسات العليا داخل الجامعة لتنظيم عمل الجامعة في مجال الدراسات العليا، والقيام بالإشراف على جميع برامج الدراسات العليا التي تقدمها الجامعة.

وتعد جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية واحدة من أكثر الجامعات السعودية اهتماماً بالدراسات العليا، حيث تطرح الجامعة سنوياً مجموعة كبيرة من برامج الدراسات العليا في مجالات العلوم الشرعية، واللغوية، والاجتماعية، والإنسانية، والإدارية، والاقتصادية، وغيرها من المجالات.

فعلى مستوى كلية العلوم الاجتماعية تحديداً تقدم الكلية مجموعة من برامج الدراسات العليا على مستوى الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه، في تخصصات التربية، وعلم النفس، وعلم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، والتاريخ، والجغرافيا.

والمتتبع لبرامج الدراسات العليا التي تقدمها الكلية يلاحظ كثرة أعداد الدارسين والدارسات في برامج الدراسات العليا التي تقدمها أقسام التربية داخل كلية العلوم الاجتماعية، وهي قسم أصول التربية، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس ، على مستوى الدبلوم،

والماجستير، والدكتوراه، سواء كانت برامج صباحية، أم برامج مسائية خاصة بالتعليم الموازي.

مشكلة الدراسة:

تتنوع برامج الدراسات العليا التي تقدمها جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال كلياتها المتعددة في مدينة الرياض، وذلك إسهاماً منها في خدمة المجتمع من خلال تخريج الكوادر البشرية المؤهلة.

حيث تقدم الجامعة برامج الدكتوراه في القرآن الكريم وعلومه، والسنة النبوية وعلومها، والعقيدة والمذاهب المعاصرة، والفقه، وأصول الفقه، والثقافة الإسلامية، والفقه المقارن، والسياسة الشرعية، والنحو والصرف وفقه اللغة، والبلاغة والنقد ومنهج الأدب الإسلامي، والأدب، وعلم اللغة التطبيقي، والدعوة والاحتساب، والإعلام، والتاريخ، والجغرافيا، وعلم الاجتماع، وعلم النفس، وغيرها من التخصصات.

وتعد برامج الدكتوراه المتخصصة في التربية واحدة من أهم برامج الدراسات العليا التي تقدمها الجامعة من خلال أقسام التربية في كلية العلوم الاجتماعية.

ويزداد ارتباط أقسام التربية تحديداً ببرامج الدراسات العليا أكثر من غيرها من أقسام الكلية نظراً لعدم تقديم تلك الأقسام وهي قسم أصول التربية، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس لأي برنامج دراسي على مستوى البكالوريوس، وإنما تقتصر برامجها الدراسية على الدراسات العليا بمراحلها الثلاثة: الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه، بينما يعد قسم التربية الخاصة القسم الوحيد من أقسام التربية الذي يقدم برامج

دراسية على مستوى البكالوريوس، مع مراعاة أن القسم لا يقدم أي برنامج دراسي على مستوى الدراسات العليا.

وتقوم أقسام التربية في كلية العلوم الاجتماعية بطرح أربعة برامج دراسية على مستوى الدكتوراه، وهي: برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية، وبرنامج الدكتوراه في أصول التربية، وبرنامج الدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي، وبرنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس.

ويلتحق بهذه البرامج الدراسية الأربعة مجموعه كبيرة من الدارسين والدارسات من شاغلي الوظائف التعليمية وغيرهم من الموظفين والموظفات.

ويواجه هؤلاء الدارسون والدارسات مجموعة من المشكلات التي تعترض مسيرتهم العلمية أثناء سعيهم للحصول على درجة الدكتوراه.

و لذلك يمكن تحديد مشكلة هذه الدراسة في التعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

١. ما المشكلات الشخصية (المرتبطة بالدارس أو الدارسة) التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٢. ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٣. ما المشكلات الإدارية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف هذه الدراسة فيما يأتي :

١- التعرف على أهم المشكلات الشخصية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٢- التعرف على أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

٣- التعرف على أهم المشكلات الإدارية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية .

أهمية الدراسة :

على الرغم من الأهمية التي تحظى بها برامج الدراسات العليا المتخصصة في التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلا أنه يلاحظ قلة الدراسات العلمية التي تناولت هذه البرامج مع كونها من البرامج المهمة جداً على مستوى برامج الدراسات العليا التي تقدمها الجامعة ، ويتضح ذلك من خلال كثرة أعداد الدارسين والدارسات الملتحقين بهذه البرامج الدراسية.

وتظهر أهمية هذه الدراسة في كونها تتناول جوانب مهمة تتعلق ببرامج الدكتوراه التي تقدمها أقسام التربية في الجامعة كجانب من وظائف الجامعة الرئيسة في التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع.

كما تستمد هذه الدراسة أهميتها من أهمية برامج الدكتوراه في التربية، ومكانتها المرموقة وسط برامج الدراسات العليا الأخرى، واحتياج المجتمع إلى خريجي تلك البرامج للعمل في كليات التربية في الجامعات السعودية الناشئة، أو في قطاعات وزارة التعليم.

ويمكن القول أن هذه البرامج لن تحقق أهدافها وتؤتي ثمارها بدون تهيئة البيئة الأكاديمية، والإدارية التي تساعدها على النجاح، وتسهم في تذليل العقبات التي تعترضها، ومن هنا تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال سعيها إلى الكشف عن المشكلات التي تعترض الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وبما أن هذه الدراسة تتناول المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، فإن الباحث يؤمل أن يستفيد صناع القرار في عمادة الدراسات العليا بالجامعة، وفي أقسام التربية بكلية العلوم الاجتماعية (قسم أصول التربية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، قسم المناهج وطرق التدريس) من نتائج هذه الدراسة، مما يمكّنهم من تكوين رؤية واضحة حول هذا الموضوع تساعدهم في تعديل ما يرونه مناسباً، وإصدار القرارات التصحيحية التي تساعد الطلاب، وتذلل العقبات التي تقف في طريق تحصيلهم العلمي، بالإضافة إلى استفادة صانع القرار من هذه الدراسة التي تكشف المشكلات

التي تواجه الدارسين والدارسات في مرحلة الدكتوراه من خلال إمكانية النظر في إعداد آليات محددة وبرامج موجّهة للقائمين على الدراسات العليا في الأقسام التربوية تسهم في تعزيز قدراتهم، وتطوير إمكاناتهم لتقديم خدمات أفضل لطلاب الدراسات العليا في أقسام التربية بالجامعة.

حدود الدراسة:

أ ــ الحدود الموضوعية والبشرية: تقتصر هذه الدراسة في حدودها الموضوعية والبشرية على تحديد أهم المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه، ممن لا يزالون في مرحلة الدراسة النظرية، ولم يدخلوا بعد في مرحلة إعداد رسالة الدكتوراه، وذلك في أقسام (أصول التربية، والإدارة والتخطيط التربوي، والمناهج وطرق التدريس) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك من وجهة نظر الدارسين والدارسات.

وقد تم الاقتصار على البرامج الصباحية دون برامج التعليم الموازي لعدم وجود طلاب وطالبات في مرحلة الدراسة النظرية (مرحلة الدكتوراه) ضمن برامج التعليم الموازي أثناء فترة تطبيق الدراسة.

كما تم استثناء قسم التربية الخاصة لعدم وجود برامج دراسات عليا في القسم.

ب ـ الحدود الزمانية: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤ـ ١٤٣٥هـ.

ج ـ الحدود المكانية: تقتصر هذه الدراسة على الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

مصطلحات الدراسة:

١- المشكلات:

يقصد بالمشكلات في هذه الدراسة: العقبات التي تعترض الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢ـ برامج الدكتوراه:

يقصد ببرامج الدكتوراه في هذه الدراسة: تلك البرامج التي تقدمها أقسام التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية على مستوى مرحلة الدكتوراه، وهي: برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية، وبرنامج الدكتوراه في أصول التربية، وبرنامج الدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي، وبرنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة:

برامج الدكتوراه:

تنظم الجامعات برامج دراسية لمنح درجة الدكتوراه في تخصصات علمية متعددة تشمل معظم العلوم والمعارف.

ويميز جابر وآخرون (١٩٨٨م) بين نوعين من الدكتوراه، النمط الأول هو دكتوراه الفلسفة، ويمتاز بالنمط البحثي، وهو النمط الشائع في معظم جامعات العالم، وهذا النمط يتيح لخريجيه العمل في مؤسسات التعليم

العالي، أما النمط الآخر فهو النمط المهني، وهو الذي يناسب بعض التخصصات المهنية، ويتيح لخريجيه العمل بالوظائف العليا في المهنة أو التخصص.

وفي الجامعات السعودية يشترط للقبول في مرحلة الدكتوراه الحصول على تقدير (جيد جداً) على الأقل في مرحلة الماجستير إذا كانت من جامعة تمنحها بتقدير، ولمجلس عمادة الدراسات العليا بناء على توصية مجلس القسم وتأييد مجلس الكلية إضافة شروط أخرى يراها ضرورية. (مجلس التعليم العالي، ١٤١٨هـ).

والملاحظ أن هذا الشرط يحاول قصر القبول في برامج الدكتوراه على الحاصلين على تقدير (جيد جداً) على الأقل في مرحلة الماجستير تقديراً لأهمية مرحلة الدكتوراه، مما يتطلب قصر القبول في برامجها على ذوي التقديرات المناسبة.

وقد أشارت اللائحة الموحدة للدراسات العليا بالمملكة – في مادتها الرابعة والثلاثين – إلى أن الدراسة للدكتوراه تكون بأحد الأسلوبين الآتيين:

أ – بالمقررات الدراسية والرسالة، على ألا يقل عدد الوحدات الدراسية المقررة عن ثلاثين وحدة من مقررات الدراسات العليا بعد الماجستير مضافاً إليها الرسالة.

بـ بالرسالة وبعض المقررات، على ألا يقل عدد الوحدات المقررة عن اثنتي عشرة وحدة تخصص للدراسات الموجهة، أو الندوات، أو حلقات البحث، حسب التكوين العلمي للطالب وتخصصه الدقيق.

ويلاحظ الباحث أن معظم الجامعات السعودية قد أخذت بالأسلوبين معاً، حيث يتم تطبيق كلا الأسلوبين في الجامعة الواحدة وفق ما يراه كل قسم علمي.

وهذا الأمر أتاح تنوعاً جيداً، ومرونة إدارية في تقديم برامج الدراسات العليا في التخصصات الشرعية، والإنسانية، والعلمية من خلال الجامعات المنتشرة في معظم مناطق المملكة.

أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

شهد عام ١٤٠١هـ بداية إنشاء قسم علمي مستقل للتربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث صدر قرار مجلس الجامعة – بناء على اقتراح كلية العلوم الاجتماعية – باستقلال قسم التربية عن قسم علم النفس بعد أن كان قسم التربية مجتمعاً مع قسم علمي واحد. (جامعة الإمام، ١٤٢٩هـ، ص ١٤٧).

وتحت هذا المسمى الجديد (قسم التربية) قام القسم بتدريس المقررات التربوية في التربية الإسلامية، وأصول التربية، والمناهج وطرق التدريس، والإدارة والتخطيط التربوي، لطلاب الكليات الأخرى خارج كلية العلوم الاجتماعية، في كليات الشريعة، وأصول الدين، والدعوة والإعلام، واللغة العربية، واللغات والترجمة، بالإضافة إلى تدريس المقررات التربوية الخاصة بالأقسام العلمية داخل كلية العلوم الاجتماعية، وهي أقسام: التاريخ، الجغرافيا، علم النفس، علم الاجتماع والخدمة الاجتماعية، وقسم المكتبات والمعلومات قبل انفصاله عن كلية العلوم الاجتماعية وانضمامه لكلية علوم الحاسب.

كما قام قسم التربية بتقديم مجموعة من برامج الدراسات العليا في مستوى الـدبلوم، والماجستير، والـدكتوراه، بالإضـافة إلى دورة مـديري المـدارس، ودورة المشرفين التربويين.

وقد تمت مناقشة أول رسالة دكتوراه في القسم في عـام ١٤٠١هـ. (جامعة الإمام ١٤٢٨هـ، ص ٨٧).

وقد استمر قسم التربية يعمل بهذا المسمى أكثر من ثلاثين عاماً تقريباً (١٤٠١ – ١٤٣٢هـ) حيث كثرت برامج القسم الدراسية، وازداد عدد أعضاء هيئة التدريس المنتسبين إليه، مما استدعى القسم إلى رفع اقتراح إلى مجلس الجامعة يوصي بتقسيم القسم إلى مجموعة من الأقسام العلمية تحت مظلة كلية العلوم الاجتماعية، وقد وافق مجلس الجامعة على هذا الاقتراح، وتم رفعه إلى مجلس التعليم العالي، والذي أيد هذا الاقتراح المقدم من الجامعة، حيث صدر قرار مجلس التعليم العالي في جلسته (الرابعة والستين) والمنعقدة بتاريخ ٦ / ٥ / ١٤٣٢هـ بالموافقة على تحويل بعض الشعب بقسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى أقسام علمية متخصصة، وتأسيس قسم للتربية الخاصة. (مجلس التعليم العالي، ١٤٣٢هـ).

وبعد هذا القرار انتهى مسمى قسم التربية، وأصبحت كلية العلوم الاجتماعية تضم أربعة أقسام للتربية، وهي: قسم أصول التربية، وقسم الإدارة والتخطيط التربوي، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقسم التربية الخاصة.

وقد بدأت هذا الأقسام العلمية في ممارسة عملها بشكل مستقل مع بداية الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٢ – ١٤٣٣هـ، وتحديداً في يوم السبت ١٤٣٢/١٠/١٦هـ، وبذلك أصبح هناك أربعة أقسام للتربية داخل كلية العلوم الاجتماعية، وهي:

١ـ قسم أصول التربية:

يعد قسم أصول التربية واحداً من أحدث الأقسام العلمية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث تمت الموافقة على إنشائه تحت هذا الاسم في جلسة مجلس التعليم العالي الرابعة والستين والمنعقدة بتاريخ ٦ / ٥ / ١٤٣٢هـ ليكون أحد الاقسام العلمية الجديدة التي انبثقت عن ما كان يعرف بقسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بالجامعة.

وقدا بدأ القسم في القيام بمهامه العلمية مع انطلاق الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٢ـ ١٤٣٣هـ.

وتتمثل رسالة القسم في " تأهيل المتخصصين في مجالي أصول التربية والتربية الإسلامية، وإجراء الدراسات والبحوث التربوية، وتقديم الخدمات الاستشارية والتدريبية، والإسهام في التنمية الاجتماعية وخدمة المجتمع، والدفع بجهود التوجيه الإسلامي للعلوم التربوية، وإعداد الباحثين المؤهلين لذلك، والإسهام بفعالية في هذه الجهود ". (قسم أصول التربية، ١٤٣٤هـ، ص ٣).

ويقوم القسم بتدريس ثلاثة مقررات دراسية في مرحلة البكالوريوس لطلاب الكليات التربوية في الجامعة، وهي مقررات أصول التربية الإسلامية، وأصول التربية، ومبادئ البحث التربوي (خاص بطلاب قسم التربية الخاصة)

بالإضافة إلى تقديم برنامج واحد على مستوى الدبلوم، وهو برنامج الدبلوم العام في التربية، حيث يقوم القسم بالإشراف العلمي على البرنامج.

كما يقدم القسم أربعة برامج دراسات عليا (ماجستير ودكتوراه) وهي: برنامج الماجستير في التربية الإسلامية، برنامج الماجستير في أصول التربية، برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية، برنامج الدكتوراه في أصول التربية.

وقد بلغ عدد الرسائل والبحوث العلمية التي تمت مناقشتها في تخصصي التربية الإسلامية وأصول التربية (٢٩٦) منها (٣٥) رسالة دكتوراه و(٢٦١) بحثاً للماجستير. (القاضي والمحرج ١٤٣٥هـ، ص ١٠).

٢ـ قسم الإدارة والتخطيط التربوي:

تتمثل رسالة قسم الإدارة والتخطيط التربوي في تزويد الطلبة بالأسس المعرفية والمهارات العلمية في مجال الإدارة والتخطيط التربوي باستخدام الأساليب التعليمية والتدريبية الحديثة لتحقيق التميز محلياً وعربياً، والتطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس، وتقديم الدراسات والاستشارات والبرامج التطويرية في الإدارة والتخطيط التربوي بما يسهم في خدمة المجتمع، وتطوير أساليب البحث العلمي من خلال إعداد البحوث في مجالات الإدارة والتخطيط التربوي التي تساعد على معالجة العديد من المشكلات والقضايا التربوية والتي تسهم في الاستشراف والتخطيط المستقبلي الإداري، بالإضافة إلى تحقيق الشراكة الفاعلة مع المؤسسات التربوية من خلال الإسهام في إعداد وتنمية القيادات التربوية المؤهلة. (قسم الإدارة والتخطيط التربوي، ١٤٣٤هـ، ص ١).

ويقوم القسم بتدريس مقررين دراسيين في مرحلة البكالوريوس لطلاب الكليات التربوية في الجامعة، وهما مقررا سياسة التعليم في المملكة، والإدارة المدرسية.

بالإضافة إلى تقديم دورة مديري المدارس، ودورة المشرفين التربويين، واللتان تقدمان بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم.

كما يقدم القسم برنامجين دراسيين خاصين بالدراسات العليا، وهما: برنامج الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي، وبرنامج الدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي.

وقد بلغ عدد الرسائل والبحوث العلمية التي تمت مناقشتها في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي (٤٣٢) منها (٤٣) رسالة دكتوراه و(٣٨٩) بحثاً للماجستير. (المزيني ١٤٣٥هـ، ص ١١).

٣- قسم المناهج وطرق التدريس:

ويقوم بتدريس خمسة مقررات دراسية في مرحلة البكالوريوس لطلاب الكليات التربوية في الجامعة، وهي مقررات المناهج وطرق التدريس، أساسيات المناهج، وطرق التدريس، وطرق التدريس الخاصة، وتقنيات التعليم، بالإضافة إلى الإشراف على برنامج التربية العملية، إلى جانب تقديم دورة المناهج، والتي يتم تقديمها بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم، وقد بدأ القسم بتنظيمها اعتباراً من الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤- ١٤٣٥هـ.

كما يقدم القسم برنامجين دراسيين خاصين بالدراسات العليا، وهما: برنامج الماجستير في المناهج وطرق التدريس، وبرنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس.

وقد بلغ عدد الرسائل والبحوث العلمية التي تمت مناقشتها في المناهج وطرق التدريس (٤٣١) منها (٧١) رسالة دكتوراه و(٣٦٠) بحثاً للماجستير. (الدعفس ١٤٣٥هـ، ص ٦).

٤- قسم التربية الخاصة:

وينفرد هذا القسم بأنه القسم الوحيد من بين أقسام التربية الأخرى الذي يقدم برامج دراسية في مرحلة البكالوريوس، بينما تقتصر البرامج الدراسية في بقية أقسام التربية داخل الكلية على تقديم برامج الدراسات العليا على مستوى الدبلوم، والماجستير، والدكتوراه.

لو عدنا لتاريخ قسم التربية قبل انقسامه فإننا لا نجده يضم بين منسوبيه أي عضو هيئة تدريس متخصص في التربية الخاصة، حيث لم يكن القسم يقدم أي مقرر دراسي خاص بالتربية الخاصة ضمن مقررات الإعداد التربوي التي يقدمها لطلاب الكليات التربوية داخل الجامعة.

ويقدم القسم برنامجاً دراسياً في مرحلة البكالوريوس، حيث يمنح درجة البكالوريوس في التربية الخاصة، في تخصيص هما: التدخل المبكر، والإعاقة العقلية، أما على مستوى الدراسات العليا فإن القسم لا يقوم بتقديم أي برنامج دراسي بسبب حداثة نشأته، حيث لم يتخرج منه حتى الآن أي دفعة دراسية على مستوى البكالوريوس.

برامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية:

تسهم أقسام التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بتقديم مجموعة متنوعة من البرامج الدراسية على مستوى الدكتوراه في التخصصات التربوية المختلفة.

ويمكن عرض برامج الدكتوراه في أقسام التربية على النحو الآتي: (جامعة الإمام، ١٤٢٩هـ، ص ١٤٨ـ ١٥٩):

١- برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية.

٢- برنامج الدكتوراه في أصول التربية.

٣- برنامج الدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي.

٤- برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس.

وتطبق جميع هذه البرامج نظام الدراسة بأسلوب المقررات الدراسية والرسالة، حيث يتم تقديم المقررات في أربعة فصول دراسية، وبعد الانتهاء من دراسة تلك المقررات الدراسية يتم إجراء اختبار شامل للطالب أو الطالبة، بالإضافة إلى مشروع الرسالة العلمية.

ويبلغ عدد الوحدات الدراسية في كل برنامج (٥٢) وحدة دراسية موزعة على النحو الآتي:

أـ متطلبات الإعداد العام:

ويبلغ عددها (١٠) وحدات دراسية، تمثل ما يقارب ١٩,٢ من وحدات كل برنامج، يتم تدريسها في المستوى الأول من البرنامج، وتضم خمسة مقررات دراسية هي: الأصول العقدية للتربية، مناهج البحث التربوي

(متقدم)، تطوير المنهج وتطبيقاته، نظم التعليم (دراسة مقارنة)، الإحصاء (متقدم).

بـ متطلبات التخصص:

ويبلغ عددها (٢٤) وحدة دراسية تمثل ما يقارب ٤٦,١ من وحدات كل برنامج، يتم تدريسها في ثلاثة مستويات دراسية (المستوى الثاني والثالث والرابع).

حيث يشتمل المستوى الثاني في برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية (٩ ساعات) على ثلاثة مقررات دراسية هي: النظريات التربوية في ضوء الإسلام، الفكر التربوي الإسلامي المعاصر، قراءات خاصة في التربية الإسلامية.

بينما يضم المستوى الثالث (١٠ ساعات) أربعة مقررات دراسية هي: التربية الإسلامية والتحديات المعاصرة، فلسفة المنهج التربوي من منظور إسلامي، مناهج البحث في التربية الإسلامية وتطبيقاتها، التربية المقارنة، في حين أن المستوى الرابع يضم (٦ ساعات) مقررين دراسيين هما: المبادئ التربوية في القرآن والسنة، تاريخ التربية الإسلامية.

أما المستوى الثاني في برنامج الدكتوراه في أصول التربية (١٠ ساعات) فيشتمل على أربعة مقررات دراسية هي: المنهج الكيفي، التعليم العام: النظرية والتطبيق، اتجاهات معاصرة في التربية، اقتصاديات التعليم في المملكة.

بينما يضم المستوى الثالث (٨ ساعات) أربعة مقررات دراسية هي: تطبيقات في مناهج البحث، قضايا تربوية معاصرة، قراءات في الفكر التربوي

العالمي المعاصر، التربية المقارنة، في حين أن المستوى الرابع (٦ ساعات) يضم ثلاثة مقررات دراسية هي التعليم العالي: النظرية والتطبيق، التربية والمجتمع، التربية ودراسة المستقبل.

أما المستوى الثاني في برنامج الإدارة والتخطيط التربوي (٩ ساعات) فيشتمل على ثلاثة مقررات دراسية هي: سياسات ونظم التعليم العالي، النظريات الإدارية التربوية، إدارة المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية.

بينما يضم المستوى الثالث (٩ ساعات) ثلاثة مقررات دراسية هي: الإدارة التربوية في الإسلام، التخطيط الاستراتيجي في ميدان التربية، حلقة بحث، في حين أن المستوى الرابع (٦ ساعات) يضم مقررين دراسيين هما تصميم وإدارة البرامج التدريبية، الإدارة التطبيقية.

أما ا المستوى الثاني في برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس (٨ ساعات) فيشتمل على ثلاثة مقررات دراسية هي: نظريات المنهج، تصميم التدريس، الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلم.

بينما يضم المستوى الثالث (٨ ساعات) ثلاثة مقررات دراسية هي: المنهج وتنمية التفكير، قراءات في التخصص، حلقة بحث، في حين أن المستوى الرابع (٨ ساعات) يضم ثلاثة مقررات دراسية هي المنهج والقضايا المعاصرة، التعليم الإلكتروني، الاتجاهات الحديثة في طرائق التدريس الخاصة.

ج ـ مشروع رسالة الدكتوراه:

ويبلغ عدد وحداته (١٨) وحدة دراسية، تمثل ما يقارب ٣٤,٧٪ من وحدات كل برنامج.

مع ملاحظة أن جميع البرامج تحتوي على (اختبار شامل) يشترط أن يجتازه الطالب بعد انتهائه من دراسة المقررات النظرية، وينتهي الاختبار بنتيجة اجتياز أو عدم اجتياز، ولا تحتسب له درجة ضمن المعدل التراكمي للطالب.

وبعد استعراض برامج الدكتوراه في أقسام التربية بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية يمكن الخروج بالملاحظات الآتية:

١- أن جميع برامج الدكتوراه التي تقدمها أقسام التربية تأخذ في نظامها الدراسي بنظام المستويات الدراسية وبأسلوب المقررات الدراسية والرسالة، وهو الأسلوب الأول المتاح أمام الأقسام العلمية لتطبيقه في برامج الدكتوراه، كما نصت على ذلك اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات السعودية في المادة الرابعة والثلاثون من الباب السادس.

٢- أن جميع برامج الدكتوراه التي تقدمها أقسام التربية تشترك في متطلبات الإعداد العام والتي يتم تقديمها خلال فصل دراسي واحد، وهو المستوى الأول من كل برنامج.

٣- يعد برنامج الدكتوراه في أصول التربية أكثر برامج الدكتوراه في أقسام التربية من حيث عدد المقررات الدراسية، حيث يبلغ عدد مقرراته (١٦) مقرراً، يليه برنامج الدكتوراه في التربية الإسلامية (١٥) مقرراً، ثم برنامج الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس (١٤) مقرراً، ثم برنامج الدكتوراه في الإدارة والتخطيط التربوي (١٣) مقرراً دراسياً.

٤- يعد قسم أصول التربية أكثر أقسام التربية من حيث عدد برامج الدكتوراه، حيث يقدم برنامجين دراسيين أحدهما في التربية الإسلامية والآخر في أصول التربية، في حين يقتصر كل من قسم الإدارة والتخطيط التربوي

وقسم المناهج وطرق التدريس على تقديم برنامج دراسي واحد في مرحلة الدكتوراه.

٥- لم تقتصر أقسام التربية على تقديم برامج الدكتوراه (الصباحي) وإنما تقدم أيضاً بعض برامج الدكتوراه (الموازي)، حيث سبق لقسم التربية ـ قبل انقسامه ـ أن قام بطرح برنامجين للدكتوراه ضمن برامج التعليم الموازي، أحدهما في الإدارة والتخطيط التربوي، والآخر في المناهج وطرق التدريس، بينما لم يتم طرح أي برنامج دكتوراه موازي في تخصصي التربية الإسلامية وأصول التربية.

٦- أن قسم التربية الخاصة لا يقدم أي برنامج دراسي على مستوى الدراسات العليا.

الدراسات السابقة:

وجد الباحث مجموعة كبيرة من الدراسات العلمية المحلية والعربية التي تناولت موضوع الدراسات العليا بشكل عام، ولذلك عمد الباحث إلى الاقتصار على الدراسات العلمية التي يرى أنها هي الأقرب إلى الدراسة الحالية.

حيث قام الكثيري (١٤٢٦هـ) بدراسة عنوانها: مشكلات إعداد رسائل الماجستير لدى طالبات الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود.

وهدفت الدراسة إلى تقديم صورة واضحة لطبيعة المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس عند إعداد رسائل الماجستير.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وشمل مجتمع الدراسة طلاب الماجستير بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود في تخصصات: طرق تدريس العلوم الشرعية، طرق تدريس اللغة العربية، المناهج العامة، طرق تدريس الدراسات الاجتماعية، طرق تدريس العلوم، طرق تدريس الرياضيات.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التي تواجه الطلاب هي:

١. عدم الاستفادة من الدراسات الأجنبية السابقة بسبب عدم معرفة اللغة.

٢. صعوبة تحديد الطالب للأسلوب الإحصائي المناسب.

٣. التأخر في تحديد مشكلة البحث حتى الفصل الأخير من الدراسة.

بينما قام شطناوي (٢٠٠٦م) بدراسة عنوانها: المشكلات الإدارية التي يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية.

وهدفت هذه الدراسة إلى الوصول إلى تحديد دقيق للمشكلات التي تواجه طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية كما يراها الطلاب والطالبات.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي (المسحي) وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وشمل مجتمع الدراسة جميع طلاب الدراسات العليا في جامعة اليرموك (مسار الرسالة) وبلغ عددهم ٦٢١ طالباً وطالبة، وتم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أفراد مجتمع الدراسة بلغ عددها ١٥٠ طالباً وطالبة.

وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات التي تواجه الطلاب والطالبات هي:

١. عدم قيام المشرف بتوثيق مضمون لقاءاته بطلابه.
٢. عدم منح المشرف الوقت الكافي للطالب عندما يلتقي به.
٣. تناقض ملاحظات وتوجيهات المشرفين على الطالب.
٤. تعقد إجراءات تحديد المشرف.

أما أريج الشيحة (١٤٢٨هـ) فقد قامت بدراسة عنوانها: مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية والتنظيمية، والمشكلات الخاصة بالمناهج وطرق التدريس، والمشكلات الشخصية، ومشكلات الإشراف العلمي، ومشكلات اختيار موضوعات البحث، ومشكلات الاطلاع والبحث عن المادة العلمية، ومشكلات التطبيق الميداني والبحث الميداني، والمشكلات التي تتعلق بمناقشة الرسائل العلمية، بالإضافة إلى طرح حلول لمواجهة المشكلات المذكورة من أجل زيادة فعالية الدراسات العليا التربوية للطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات الدراسات العليا التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال العام الدراسي ١٤٢٧ـ ١٤٢٨هـ.

وتكونت عينة الدراسة من (٣٢) طالبة، تمثل (٥٠ ٪) تقريباً من عدد أفراد مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. أن أهم المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه الطالبات هي:

قلة فعالية الإرشاد الأكاديمي، عدم توفر دليل للإرشاد الأكاديمي وبيان بالمقررات الدراسية مع بداية كل فصل دراسي، يعد الاختبار الشامل من أهم المعوقات أمام الطالبات الراغبات في التسجيل بمرحلة الدكتوراه.

٢. أن أهم المشكلات الشخصية التي تواجه الطالبات هي:

ضيق الأهل من حضور الطالبة متأخرة بعد المحاضرات، غلبة روح التنافس بين الطالبات أثر على التعاون فيما بينهن، تجاهل رؤساء العمل لظروف الطالبة الدراسية.

٣. أن أهم مشكلات اختيار موضوعات البحوث التي تواجه الطالبات هي:

عدم وجود خريطة للأبحاث التربوية سواء على مستوى المملكة أو الوطن العربي، قلة توفر الدوريات أو المراجع أو الوثائق ذات الصلة بالموضوعات البحثية المطروحة بالمكتبات، تأخير اختيار موضوع الرسالة لحين الانتهاء من جميع المقررات الدراسية.

في حين أن ليلى العساف (١٤٢٨هـ) قد قامت بدراسة عنوانها: درجة فاعلية برنامج الدكتوراه في التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا.

وهدفت الدراسة إلى معرفة درجة فاعلية برنامج الدكتوراه في تخصص الإدارة التربوية بجامعة عمان العربية للدراسات العليا كما يراها الخريجون والطلبة المسجلون في هذا التخصص.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وتكونت عينة الدراسة من (٨٥) طالباً وخريجاً تم اختيارهم بطريقة قصدية.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. أن درجة فاعلية البرنامج مرتفعة.
٢. وجود عدد من العوامل المؤثرة في فاعلية البرنامج.

كما أجرى النوفل (١٤٣٠هـ) دراسة بعنوان: واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات. وقد هدفت الدراسة إلى تشخيص واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من خلال المحاور الآتية: الإجراءات الإدارية، العلاقات الإنسانية، الخدمات البحثية والمكتبية وتسهيلات البحث، والوقوف على أبرز عناصر القوة والضعف في البرنامج، ومستوى الرضا عن البرنامج بشكل

عام، إلى جانب التعرف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين آراء أفراد عينة الدراسة تجاه هذه المحاور التي تعود لمتغيرات الدراسة (الجنس ـ العمر ـ نوع البرنامج ـ الحالة أثناء الدراسة)، بالإضافة إلى التعرف على أبرز المقترحات التي يرى أفراد عينة الدراسة أن من شأنها تحسين البرنامج وتطويره.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وشمل مجتمع الدراسة جميع الدارسين والدارسات ببرنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بنوعيه العادي (الصباحي) والموازي (المسائي) بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٢٩ – ١٤٣٠هـ، ويبلغ عددهم (٨١) دارساً ودارسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. أن ٨١,٨ من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة يرون بأن البرنامج جيد جداً على الأقل.

٢. أن ٩٠,٩ من إجمالي أفراد مجتمع الدراسة راضون عن البرنامج بدرجة راض على الأقل.

٣. أن أفراد مجتمع الدراسة غير موافقين على اثنتين من عبارات محور الإجراءات الإدارية وهما:

يعاني الدارسون والدارسات في البرنامج من المشكلات الإدارية، وتأخذ إجراءات البرنامج وقتاً طويلاً.

٤. أفراد مجتمع الدراسة يعتبرون أن هناك مجموعة من العناصر تعد عنصر ضعف في البرنامج، ومنها:

تتوفر خيارات بالنسبة للمقررات الإجبارية، الإرشاد الأكاديمي لمرحلة الدراسات العليا ودوره في التوجيه، تتوفر مسارات مختلفة للدراسة في البرنامج (مقررات فقط ـ مقررات مع بحث تكميلي ـ مقررات مع رسالة).

في حين قام الحربي (١٤٣٢هـ) بدراسة عنوانها: واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الكلية.

وهدفت الدراسة إلى معرفة واقع الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود من وجهة نظر طلبة الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وقد تم تطبيق الدراسة على (٨٣) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في الكلية، بالإضافة إلى (١١٣) طالباً وطالبة من الملتحقين ببرامج الماجستير والدكتوراه.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. ينسق القسم مع عمادة الدراسات العليا قبل الإعلان عن مواعيد القبول.

٢. تواكب برامج الدراسات العليا الخطط الاستراتيجية للكلية.

٣. يعد القسم خطة سنوية لبرامج الدراسات العليا التي يقدمها.

٤. ينسق القسم مع إدارة الكلية قبل الإعلان عن مواعيد القبول.

٥. المقررات الدراسية لبرامج الدراسات العليا مناسبة لتأهيل الطلبة في مجال التخصص.

٦. يتم اختيار أساتذة متخصصين لتدريس مقررات برامج الدراسات العليا.

أما أماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) فقد قامتا بدراسة عنوانها: المشكلات التي تواجه طالبات الماجستير الموازي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دراسة ميدانية).

وقد هدفت الدراسة إلى تحديد مفهوم التعليم الموازي وخصائصه وفلسفته ببرنامج الماجستير، بالإضافة إلى رصد مشكلات طالبات الماجستير الموازي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد استخدمت الباحثتان المنهج الوصفي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وشمل مجتمع الدراسة جميع طالبات الماجستير الموازي في التخصصات الآتية: (التربية الإسلامية ـ أصول التربية ـ المناهج وطرق التدريس ـ الإدارة والتخطيط التربوي) في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ممن يدرسن في المستوى الثالث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣١ـ ١٤٣٢هـ، ويبلغ عددهن ٢٧٥ طالبة، وتم توزيع الاستبانة على (٢٠٠) طالبة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. أن أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطالبات هي:

الصعوبة في اختيار موضوع الماجستير، عدم وجود مراكز لتنمية المهارات البحثية للدارسات، ضعف مستوى اللغة الإنجليزية لدى الطالبات، قلة المصادر والمراجع في مكتبة الجامعة.

٢. أن أهم المشكلات الإدارية التي تواجه الطالبات هي:

إغفال إشراك الطالبات في تحديد وقت المحاضرات، ضعف توافر منح دراسية لطالبات الموازي في الخارج، ندرة وجود أماكن لممارسة الأنشطة للطالبات، ضعف وعي الطالبات باللوائح المنظمة للدراسات العليا في الجامعة.

٣. أن أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالبات هي:

ندرة الوقت الكافي لممارسة الأنشطة الاجتماعية الحرة، ضعف القدرة على التوفيق بين متطلبات الأسرة والدراسة.

٤. أن أهم المشكلات النفسية التي تواجه الطالبات هي:

الشعور بالقلق الدائم من الاختبارات، الشعور بالإرهاق معظم الوقت لكثرة متطلبات الدراسة، قلة مراعاة بعض أعضاء هيئة التدريس للظروف النفسية للطالبات.

كما قام الشبل (١٤٣٤هـ) بدراسة عنوانها: بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التنظيمية والإدارية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظرهم، والكشف عن مدى وجود فروق

ذات دلالة إحصائية حول المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية تتعلق بخصائصهم الشخصية (العمر، والعمل، والجنس، والبرنامج)، بالإضافة إلى التوصل إلى بعض المقترحات التي قد تسهم في الحد من تلك المشكلات وتطوير برامج الدراسات العليا في التعليم الموازي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وشمل مجتمع الدراسة جميع الطلاب والطالبات بمرحلة الماجستير الموازي في التخصصات التربوية (الإدارة والتخطيط التربوي ـ المناهج وطرق التدريس ـ أصول التربية ـ التربية الإسلامية) ويبلغ عددهم (٦٧١) طالباً خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣١ـ ١٤٣٢هـ.

وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٢) طالباً، تمثل (٣٠ ٪) من عدد أفراد مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها:

١. أن أهم المشكلات التنظيمية التي تواجه الطلاب هي:

عدم التفرغ الكلي للدراسة في البرنامج، ضعف وعي الطلبة باللوائح المنظمة للدراسة، عدم وضوح اللوائح والأنظمة الخاصة ببرامج الماجستير في التعليم الموازي، تزايد أعداد المقبولين والمقبولات في التعليم الموازي ضعف التواصل مع إدارة البرامج.

٢. أن أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب هي:

ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي في البرامج من الجامعة، ضعف تفاعل الطلبة مع الإرشاد الأكاديمي، نمطية وسائل التدريس في البرامج، وجود نقص في تنوع أساليب التدريس في البرامج، ضعف مناسبة أساليب التقويم لبعض المواد الدراسية، عدم وضوح أهداف البرامج في بدايتها.

أما نبيلة الكندري (١٤٣٥هـ) فقد قامت بدراسة عنوانها: واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية والعلمية في ضوء بعض المتغيرات.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على رضا الطلبة الدارسين بكلية الدراسات العليا عن خبراتهم الأكاديمية والعلمية بجامعة الكويت.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٢٩٠) طالباً وطالبة.

وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج فيما يتعلق بنظام التسجيل والإرشاد الأكاديمي وأعضاء هيئة التدريس والمناهج الدراسية وإعداد البحوث العلمية وأداء الأساتذة المشرفين على مشاريع البحوث من أبرزها:

١. أتمكن من التسجيل في المقررات التي أرغب فيها في كل فصل دراسي.
٢. تتناسب مواعيد المحاضرات مع التزاماتي العملية.
٣. تتوفر الخبرة التخصصية لدى أعضاء هيئة التدريس.
٤. يشجع أعضاء هيئة التدريس الطلبة على المناقشة والحوار البناء في المواضيع المطروحة.

٥. تتميز المناهج الدراسية بأنها متعمقة وتعمل على إثراء المعلومات والخبرات.

٦. تشجع المناهج الدراسية على تنمية التفكير الناقد والنقد البناء.

٧. لدى الأستاذ المشرف الخبرة الكافية في تقديم النصائح التي تتعلق بإعداد مشروع التخرج أو الأطروحة.

٨. لدى الأستاذ المشرف الخبرة التخصصية في موضوع المشروع أو الأطروحة.

في حين قام العنزي (١٤٣٥هـ) بدراسة عنوانها : المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك.

وهدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك من وجهة نظرهم.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وكانت (الاستبانة) أداة للدراسة.

وقد شمل مجتمع الدراسة طلبة الدراسات العليا المنتظمين في برامج الماجستير خلال العام الجامعي ١٤٣٢ــ ١٤٣٣هـ وبلغ عددهم (١٥٦) طالباً وطالبة موزعين على برامج الدراسات العليا في التخصصات الآتية : المناهج وطرق التدريس – الرياضيات – الإدارة والتخطيط التربوي – علم النفس العيادي.

بينما تكونت عينة الدراسة من (١٠٠) طالب وطالبة بنسبة ٦٤٪ من مجتمع الدراسة.

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها :

أ ـ أن أهم المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا هي :

١. عدم وجود مرشدين أكاديميين.

٢. تكبد الطلبة نفقات عالية للحصول على الكتب.

٣. غياب الدور الإداري للقسم في متابعة برامج الدراسات العليا.

ب ـ أن أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا هي :

١. قلة المراجع والمصادر في مكتبة الجامعة .

٢. عدم وجود حرية أكاديمية للطلبة في اختيار أساتذتهم.

٣. عدم وجود حرية أكاديمية للطلبة في اختيار ما يدرسون من مواد.

العلاقة بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة :

قام الباحث فيما سبق باستعراض مجموعة من الدراسات العلمية ، وقد شمل هذا الاستعراض تعريفاً موجزاً بأهدافها ، ومناهجها ، وعينتها ، وأبرز ما توصلت إليه من نتائج وتوصيات.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات من حيث توسيع قاعدة المعلومات ، والتعرف على أبعاد دراسته وجوانبها المتعددة ، والتعرف على الجوانب التي لم تتناولها الدراسات السابقة ، وبالتالي العمل على استكمالها وتسليط الضوء عليها.

و يحاول الباحث الآن تحديد علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة ، من خلال تحديد أوجه الشبه والاختلاف بينهما.

حيث تشترك هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة في مجال البحث العام ، وهو مجال الدراسات العليا ، كما تشترك هذه الدراسة أيضاً مع جميع الدراسات السابقة التي تم استعراضها في منهج البحث الذي تم اختياره

وتطبيقه في الدراسة، وهو المنهج الوصفي (المسحي)، إلى جانب الاتفاق مع تلك الدراسات في أداة البحث المستخدمة وهي (الاستبانة)، بالإضافة إلى الاتفاق مع كثير من الدراسات في الفئة التي تم استطلاع آرائها، وهم الدارسون والدارسات الملتحقين ببرامج الدراسات العليا.

كما تشترك هذه الدراسة مع كل من دراسة الكثيري (١٤٢٦هـ) ودراسة شطناوي (٢٠٠٦م) ودراسة الشيحة (١٤٢٨هـ) ودراسة الحربي (١٤٣٢هـ) ودراسة الكندري (١٤٣٥هـ) ودراسة العنزي (١٤٣٥هـ) في الاقتصار على تناول برامج الدراسات العليا الصباحية دون برامج الدراسات العليا المسائية التي يتم تقديمها ضمن برامج التعليم الموازي، في حين أن دراسة كل من أماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) ودراسة الشبل (١٤٣٤هـ) تناولتا برامج الماجستير (الموازي) المتخصصة في التربية، بينما كانت دراسة النوفل (١٤٣٠هـ) شاملة للنوعين معاً الصباحي والموازي في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي.

كما تتفق هذه الدراسة مع كل من دراسة الشيحة (١٤٢٨هـ) ودراسة النوفل (١٤٣٠هـ) ودراسة أماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) ودراسة الشبل (١٤٣٤هـ) ودراسة العنزي (١٤٣٥هـ) في تركيزها على المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا قبل دخولهم في مرحلة إعداد الرسالة العلمية، في حين أن دراسة كل من الكثيري (١٤٢٦هـ) وشطناوي (٢٠٠٦م) قد ركزتا على تناول المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء إعدادهم لرسائل الماجستير، بينما ضمت كل من دراسة الحربي (١٤٣٢هـ) ودراسة الكندري (١٤٣٥هـ) بعض العبارات التي تتعلق بمرحلة إعداد الرسائل الجامعية، في حين أن معظم

العبارات ركزت على المراحل التي تسبق إعداد الرسائل العلمية، مثل مرحلة إجراءات القبول والتسجيل، ومرحلة دراسة المقررات المنهجية.

ومن بين جوانب الاتفاق بين هذه الدراسة والدراسات السابقة اشتراك هذه الدراسة مع كل من دراسة الكثيري (١٤٢٦هـ) ودراسة شطناوي (٢٠٠٦م) ودراسة الشيحة (١٤٢٨هـ) ودراسة أماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) ودراسة الشبل (١٤٣٤هـ) ودراسة العنزي (١٤٣٥هـ) في المحور الأساسي الذي تتناوله هذه الدراسة وهو محور المشكلات التي تواجه طلاب الدراسات العليا.

أما أوجه الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة فتتمثل في الحد الموضوعي لهذه الدراسة، فهي تبحث في المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتشمل جميع برامج الدكتوراه المتخصصة بالتربية.

كما أن من بين جوانب الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة أن معظم الدراسات السابقة اقتصرت على برامج الماجستير، حيث كانت دراسة النوفل (١٤٣٠هـ) مقتصرة على برنامج الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي، بينما توسعت دراسة كل من أماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) ودراسة الشبل (١٤٣٤هـ) في تناول جميع برامج الماجستير (الموازي) في التربية التي تقدمها كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بينما كانت دراسة العنزي (١٤٣٥هـ) مقتصرة على

طلبة مرحلة الماجستير في جامعة تبوك، في حين أن هذه الدراسة اقتصرت على تناول مرحلة الدكتوراه تحديداً دون مرحلة الماجستير.

كما تختلف هذه الدراسة مع جميع الدراسات السابقة ـ ماعد دراسة النوفل (١٤٣٠هـ) ودراسة الحربي (١٤٣٢هـ) ودراسة الكندري (١٤٣٥هـ) ـ في قيامها باستطلاع آراء الدارسين والدارسات معاً، بينما اقتصرت دراسة كل من الشيحة (١٤٢٨هـ) وأماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) على استطلاع آراء الدارسات فقط، في حين أن دراسة كل من الكثيري (١٤٢٦هـ) ودراسة الشبل (١٤٣٤هـ) اقتصرت على استطلاع آراء الدارسين فقط.

كما أن من بين جوانب الاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسات السابقة هو اختلاف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في الهدف الرئيس لها، وهو محاولة الكشف عن أهم المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات في برامج الدكتوراه بأقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، نظراً لأهمية الكشف عن هذه المشكلات، بما يسهم في معالجتها، والتقليل من آثارها السلبية على المسيرة العلمية للدارسين والدارسات.

ومن هنا فإن هذه الدراسة تكمل المحاور والجوانب التي لم تتعرض لها الدراسات السابقة، مما يعزز الحاجة إليها، خاصة في حدودها الموضوعية التي تناولتها، وما توصلت إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات.

ثالثاً : منهجية الدراسة وإجراءاتها :

منهج الدراسة :

طبق الباحث في دراسته " المنهج الوصفي " والذي يعتمد كما يقول عبيدات وآخرون (١٩٩٩م، ص٢٤٧) على " دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو كمياً ".

واختار الباحث بشكل أدق أحد أنواع المنهج الوصفي لتطبيقه في هذه الدراسة وهو (البحث المسحي) والذي يقصد به : " ذلك النوع من الدراسة الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة أو عينة كبيرة منهم وذلك بقصد وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً ". (العساف ١٤٢٤هـ، ص ٢٠٦).

وقد تم اختيار هذا النوع من أنواع المنهج الوصفي وهو (البحث المسحي) لمناسبته لطبيعة هذه الدراسة الاستطلاعية، وملائمته لأهدافها وأسئلتها.

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في الأقسام الآتية : أصول التربية، الإدارة والتخطيط التربوي، المناهج وطرق التدريس في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (ممن لايزالون في مرحلة الدراسة النظرية) خلال الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤ـ ١٤٣٥هـ.

ويبلغ عددهم (١٣٧) دارساً ودارسة.

والجدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للقسم الذي يدرسون فيه:

القسم	التخصص	الدارسون	الدارسات	المجموع
أصول التربية	تربية إسلامية	-	١٥	١٥
	أصول تربية	١٥	١٤	٢٩
الإدارة والتخطيط التربوي	إدارة وتخطيط تربوي	٩	٤٢	٥١
المناهج وطرق التدريس	مناهج وطرق تدريس	١٧	٢٥	٤٢
المجموع	-	٤١	٩٦	١٣٧

يتضح من الجدول (١) أن أكبر قسم من حيث عدد الدارسين والدارسات هو قسم الإدارة والتخطيط التربوي، حيث يدرس فيه ٥١ دارساً ودارسة، يمثلون ٣٧,٢ ٪ من أفراد مجتمع الدراسة، يليه قسم أصول التربية، حيث يدرس فيه ٤٤ دارساً ودارسة، يمثلون ٣٢,١ ٪ من أفراد مجتمع الدراسة، ثم قسم المناهج وطرق التدريس، حيث يدرس فيه ٤٢ دارساً ودارسة، يمثلون ٣٠,٧٪ من أفراد مجتمع الدراسة.

كما يتضح من الجدول السابق أن عدد الدارسات يبلغ ٩٦ دراسة، يمثلن ٦٩,٩ ٪ من أفراد مجتمع الدراسة، بينما يبلغ عدد الدارسين ٤١ دارساً، يمثلون ٢٩,١ ٪ من أفراد مجتمع الدراسة.

ويمكن أن تكون الزيادة في أعداد الدارسات نتيجة لعدم التحاق بعض الطالبات بالعمل الوظيفي، مما يسهل من عملية قبولهن في برنامج الدكتوراه، حيث يتم إعفائهن من شرط موافقة جهة العمل على التفرغ التام أثناء الدراسة، وهو الشرط الذي تنص عليه اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات.

عينة الدراسة:

نظراً لصغر حجم مجتمع الدراسة، وقدرة الباحث على الوصول إلى جميع أفراده، ورغبة في الحصول على نتائج علمية يمكن تعميمها بشكل أكبر على مجتمع الدراسة فقد أخذ الباحث جميع أفراد مجتمع الدراسة، وبالتالي لم يكن هناك عينة لهذه الدراسة، وإنما تم دراسة مجتمع الدراسة كاملاً.

والجداول الآتية تبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً لبعض المتغيرات:

جدول رقم (٢) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للنوع:

النوع	التكرار	النسبة (٪)
دارس	٣٧	٣٣,٦
دارسة	٧٣	٦٦,٤
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٢) أن ٦٦,٤٪ من أفراد مجتمع الدراسة كانوا من الدارسات، بينما ٣٣,٦٪ منهم كانوا من الدارسين.

جدول رقم (٣) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للعمر:

العمر	التكرار	النسبة (٪)
أقل من ٣٠ سنة	٢١	١٩,١
٣٠ – أقل من ٤٠ سنة	٧٥	٦٨,٢
٤٠ – أقل من ٥٠ سنة	١٤	١٢,٧
أكثر من ٥٠ سنة	-	-
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٣) أن ٦٨,٢٪ من أفراد مجتمع الدراسة أعمارهم من ٣٠ ـ أقل من ٤٠ سنة، بينما١٩,١٪ منهم أعمارهم أقل من ٣٠ سنة، وأن ١٢,٧٪ منهم أعمارهم من ٤٠ ـ أقل من ٥٠ سنة.

جدول رقم (٤) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للقسم:

القسم	التكرار	النسبة (٪)
أصول التربية	٣٤	٣٠,٩
الإدارة والتخطيط التربوي	٤٣	٣٩,١
المناهج وطرق التدريس	٣٣	٣٠
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٤) أن ٣٩,١٪ من أفراد مجتمع الدراسة يدرسون في قسم الإدارة والتخطيط التربوي، وأن ٣٠,٩٪ منهم يدرسون في قسم أصول التربية، بينما ٣٠٪ منهم يدرسون في قسم المناهج وطرق التدريس.

جدول رقم (٥) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للتخصص:

التخصص	التكرار	النسبة (٪)
تربية إسلامية	١٠	٩,١
أصول تربية	٢٥	٢٢,٧
إدارة وتخطيط تربوي	٤٣	٣٩,١
مناهج وطرق تدريس	٣٢	٢٩,١
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٥) أن ٣٩,١٪ من أفراد مجتمع الدراسة يدرسون في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي، وأن ٢٩,١٪ منهم يدرسون في تخصص المناهج وطرق التدريس، وأن ٢٢,٧٪ منهم يدرسون في تخصص أصول التربية، بينما ٩,١٪ منهم يدرسون في تخصص التربية الإسلامية.

جدول رقم (٦) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للمستوى:

المستوى	التكرار	النسبة (٪)
الأول	-	-
الثاني	٣٦	٣٢,٩
الثالث	-	-
الرابع	٧٤	٦٧,١
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٦) أن ٦٧,١٪ من أفراد مجتمع الدراسة يدرسون في المستوى الرابع، وأن ٣٢,٩٪ منهم يدرسون في المستوى الثاني، بينما لا يوجد دارسون في المستوى الأول، وفي المستوى الثالث.

جدول رقم (٧) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للتقدير الدراسي:

التقدير الدراسي	التكرار	النسبة (٪)
ممتاز مرتفع (٤,٧٥ – ٥)	٦٩	٦٢,٧
ممتاز (٤,٥٠ – أقل من ٤,٧٥)	٣٧	٣٣,٦
جيد جداً (٣,٧٥ – أقل من٤,٥٠)	٤	٣,٦
جيد (٢,٧٥ – أقل من ٣,٧٥)	-	-
مقبول (٢ – أقل من ٢,٧٥)	-	-
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٧) أن ٦٢,٧٪ من أفراد مجتمع الدراسة تقديرهم الدراسي ممتاز مرتفع (٤,٧٥ – ٥)، وأن ٣٣,٦٪ منهم تقديرهم الدراسي ممتاز (٤,٥٠ – ٤,٧٥)، بينما ٣,٦٪ منهم تقديرهم الدراسي جيد جداً (٣,٧٥ – ٤,٥٠)، بينما لا يوجد دارسون حاصلون على تقدير جيد، أو تقدير مقبول.

جدول رقم (٨) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للعمل:

العمل	التكرار	النسبة (٪)
محاضر في جامعة الإمام	٢٠	١٨,٢
محاضر قي جامعة أخرى	١١	١٠
معلم	٤٥	٤٠,٩
موظف حكومي	١٣	١١,٨
موظف في القطاع الخاص	١	٠,٩
غير موظف	٢٠	١٨,٢
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٨) أن ٤٠,٩٪ من أفراد مجتمع الدراسة يعملون في وظيفة معلم، وأن ١٨,٢٪ منهم يعملون في وظيفة محاضر في جامعة الإمام، وأن ١٨,٢٪ منهم أيضاً غير موظفين، وأن ١١,٨٪ منهم يعملون في وظيفة حكومية، وأن ١٠٪ منهم يعملون في وظيفة محاضر في جامعة أخرى، بينما ٠,٩٪ منهم يعملون في وظيفة بالقطاع الخاص.

جدول رقم (٩) يبين توزيع أفراد مجتمع الدراسة طبقاً للوضع الوظيفي:

الوضع الوظيفي	التكرار	النسبة (٪)
موفد للدراسة بالجامعة	٤٨	٤٣,٦
حاصل على إجازة دراسية	١٦	١٤,٥
على رأس العمل	٢٦	٢٣,٦
غير موظف	٢٠	١٨,٢
المجموع	١١٠	١٠٠

يتضح من الجدول (٩) أن ٤٣,٦٪ من أفراد مجتمع الدراسة موفدين للدراسة بالجامعة، وأن ٢٣,٦٪ منهم على رأس العمل، بينما ١٨,٢٪ منهم غير موظفين، بينما ١٤,٥٪ منهم حاصلون على إجازة دراسية.

أداة الدراسة:

أ ـ بناء أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء (استبانة) علمية للتعرف على المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات في برامج الدراسات العليا التربوية (مرحلة الدكتوراه) بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، حيث قام الباحث أولاً بمراجعة الكتب المختصة، والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة، والأدلة الخاصة بالدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بالإضافة إلى اللائحة الموحدة للدراسات العليا في

الجامعات السعودية، وذلك رغبة منه في بناء أداة خاصة بهذه الدراسة تكون مراعية لمحاورها، ومستوعبة لحدودها الموضوعية.

وقد احتوت أداة الدراسة في صورتها الأولية على أربعة أجزاء هي:

- الجزء الأول: ويشتمل على خطاب للدارسين والدارسات، موضحاً فيه عنوان الدراسة، وأهدافها، وطريقة الإجابة عن أداة الدراسة.

- الجزء الثاني: ويشتمل على معلومات عامة عن الدارس أو الدارسة، تشمل النوع، والعمر، والقسم العلمي، والتخصص، والمستوى، والتقدير الدراسي، والعمل، والوضع الوظيفي.

- الجزء الثالث: ويشتمل على عبارات تكشف عن المشكلات النى تواجه الدارسين والدارسات ي ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية، وذلك من خلال مجموعة من المحاور، وهي:

- المحور الأول: المشكلات الشخصية: وعدد عباراته (١٤) عبارة.
- المحور الثاني: المشكلات الأكاديمية: وعدد عباراته (١٤) عبارة.
- المحور الثالث: المشكلات الإدارية: وعدد عباراته: (١٤) عبارة.

وقد بلغ العدد الإجمالي لعبارات الاستبانة (٤٢) عبارة موزعة على الجزء الثالث من الاستبانة.

وقد صيغت عبارات الاستبانة بالشكل المغلق الذي يحدد الإجابة المحتملة لكل عبارة على نحو يتيح لأفراد مجتمع الدراسة الإجابة عنها تبعاً للخيارات المطروحة، حيث اعتمد الباحث للإجابة عن عبارات الاستبانة مقياساً خماسياً متدرجاً لمعرفة درجة استجابة أفراد مجتمع الدراسة لكل عبارة من عباراتها كما يلي:

موافق بدرجة كبيرة جداً (وتساوي ٥ درجات)، موافق بدرجة كبيرة (وتساوي ٤ درجات)، موافق بدرجة متوسطة (وتساوي ٣ درجات)، موافق بدرجة ضعيفة (وتساوي درجتان)، موافق بدرجة ضعيفة جداً (وتساوي درجة واحدة).

بـ الصدق الظاهري لأداة الدراسة:

بعد التصميم الأولي لأداة الدراسة قام الباحث بتقديمها للتحكيم والتأكد من صدقها الظاهري وبيان مدى قدرتها على قياس ما وضعت أساساً لقياسه، من خلال عرضها على ذوي الاختصاص وأهل الخبرة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في التربية.

وبعد استلام ملحوظات المحكمين، قام الباحث بإعادة صياغة بنود أداة الدراسة، والإضافة إليها، والحذف منها، في ضوء آراء ومقترحات هؤلاء المحكمين، حتى خرجت بصورتها النهائية.

جـ الصدق الداخلي لأداة الدراسة:

للتأكد من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة تم حساب معامل ارتباط بيرسون لتوضيح العلاقة بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية لكل محور من محاور الدراسة، على النحو الآتي:

للتأكد من تماسك العبارات بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه تم قياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال بيانات استجابات أفراد الدراسة بحساب معاملات الارتباط بين كل عبارة من عبارات المحور والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه.

- **المحور الأول: المشكلات الشخصية المرتبطة بالدارس أو الدارسة:**

جدول (١٠) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	عدم الحصول على موافقة جهة العمل على الالتحاق بالبرنامج الدراسي.	٠,٧٨٥❖❖
٢	الارتباط بالعمل وعدم التفرغ للدراسة.	٠,٧١٠❖❖
٣	وجود مقر السكن خارج مدينة الرياض.	٠,٦١٠❖❖
٤	بعد موقع السكن الحالي (داخل مدينة الرياض) عن موقع الجامعة.	٠,٤٤٣❖❖
٥	مواجهة الطالب لبعض المشكلات مع جهة عمله بسبب ارتباطه بالدراسة.	٠,٧٨٤❖❖
٦	ضعف قدرة الطالب على التوفيق بين أعماله الوظيفية والأسرية و بين متطلبات الدراسة.	٠,٥٥٥❖❖
٧	اضطرار الدارس إلى الحصول على إجازة دراسية من عمله (بدون راتب) للموافقة على التحاقه بالبرنامج الدراسي.	٠,٨٥٠❖❖
٨	عدم تمكن الدارس من الحصول على فرصة الإيفاد للدراسة بالجامعة.	٠,٧٨٢❖❖
٩	انقطاع الدارس عن الدراسة لفترة طويلة قبل التحاقه بالبرنامج الدراسي الحالي.	٠,٧١٧❖❖
١٠	ضعف القناعة بأهمية التخصص الذي التحق الدارس ببرنامجه الدراسي.	٠,٥٩٣❖❖
١١	ضعف الحالة الصحية للدارس.	٠,٦٢٣❖❖
١٢	ضعف مهارات البحث العلمي لدى الدارس.	٠,٧٣٤❖❖
١٣	قلة مهارات الدارس في مجال العمل الجماعي (ضمن فريق عمل) من خلال الاشتراك في إنجاز بعض متطلبات الدراسة.	٠,٥٨٥❖❖
١٤	غموض المستقبل الوظيفي للدارس بعد الحصول على درجة الدكتوراه.	٠,٤٩٨❖❖

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

- **المحور الثاني: المشكلات الأكاديمية:**

جدول (١١) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	عدم تزويد الدارسين بالخطة الكاملة للبرنامج الدراسي.	٠,٥٧٠❖❖
٢	عدم تعيين مرشد أكاديمي لكل دارس مع بدء البرنامج الدراسي.	٠,٣٩٩❖❖
٣	كثرة المتطلبات والأعمال التي يتم تكليف الدارسين بإعدادها.	٠,٥٢٢❖❖
٤	غلبة الجانب النظري على معظم المقررات الدراسية.	٠,٤٩٠❖❖
٥	ضعف المستوى العلمي لبعض أعضاء هيئة التدريس.	٠,٦٠٥❖❖
٦	كثرة المقررات الدراسية التي تشملها خطة البرنامج الدراسي	٠,٥٣٧❖❖
٧	وجود تكرار في الموضوعات بين بعض المقررات الدراسية.	٠,٥٧٦❖❖
٨	احتواء خطة البرنامج على بعض المقررات التي سبق دراستها في مرحلة الماجستير.	٠,٥٣٦❖❖
٩	عدم وجود وحدة للإرشاد الأكاديمي داخل القسم العلمي.	٠,٥١٥❖❖
١٠	اختلاف تخصص الدارس في مرحلة الدكتوراه عنه في مرحلة الماجستير.	٠,٤٣٣❖❖
١١	قلة معرفة الدارس بلوائح الدراسات العليا.	٠,٤٧٨❖❖
١٢	قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الحديثة.	٠,٥٥٦❖❖
١٣	ضعف أساليب التقويم التي يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس.	٠,٦٢٨❖❖
١٤	نقص معلومات الدارس عن المرحلة التي تلي دراسة المقررات النظرية.	٠,٦٤٠❖❖

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١١) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

- **المحور الثالث: المشكلات الإدارية:**

جدول (١٢) معاملات الارتباط لكل عبارة من عبارات المحور بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه

م	الفقرة	معامل الارتباط
١	صعوبة الإجراءات الخاصة بالقبول في البرنامج والتي تتبعها عمادة الدراسات العليا.	٠,٤٠٤❖❖
٢	اشتراط التفرغ التام للدراسة.	٠,٢٩٦❖❖
٣	توزيع أوقات الدراسة على أكثر من يومين.	٠,٣٦٣❖❖
٤	عدم توفير القسم العلمي لدليل إرشادي موجز خاص بأنظمة الدراسات العليا.	٠,٣٤٥❖❖
٥	قلة استشارة الدارسين عند إعداد الجداول الدراسية.	٠,٤٩٢❖❖
٦	تأخر القسم العلمي في إنجاز الإجراءات الإدارية الخاصة بالدارسين.	٠,٦٢٥❖❖
٧	ضعف تعاون القسم العلمي في حل بعض المشكلات التي يتعرض لها الملتحقون بالبرنامج الدراسي.	٠,٥٢٦❖❖
٨	تكليف الملتحقين بالبرنامج بتدريس بعض المقررات الدراسية في مرحلة البكالوريوس.	٠,٥٧١❖❖
٩	تكرار بعض الأساتذة في تدريس اكثر من مقرر دراسي طوال مدة البرنامج.	٠,٤٩٨❖❖
١٠	تأخر القسم العلمي في إعلان الجدول الدراسي منذ الأسبوع الأول للدراسة.	٠,٥٩٠❖❖
١١	قلة استخدام القسم العلمي للتعاملات الالكترونية عند إنجاز شؤون الدارسين.	٠,٦٠٤❖❖
١٢	التأخر في تحديد مرشد علمي للدارس بعد انتهائه من دراسة ٥٠ ٪ من المقررات النظرية مما لا يتيح له فرصة عرض فكرته البحثية على لجنة الدراسات العليا في القسم.	٠,٥٨٥❖❖

معامل الارتباط	الفقرة	م
❖❖٠,٣٨٠	ضعف التجهيزات التقنية داخل القاعات الدراسية مثل : (أجهزة العرض ـ السبورات الذكية).	١٣
❖❖٠,٥١٠	تزامن الاختبارات الفصلية مع الاختبارات الخاصة بمرحلة البكالوريوس.	١٤

(❖❖) دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)مما يشير إلى الاتساق الداخلي بين فقرات المحور والدرجة الكلية للمحور.

د ـ ثبات أداة الدراسة :

للتأكد من ثبات أداة الدراسة ، ومعرفة مدى قدرتها في الحصول على النتائج نفسها ، أو نتائج مقاربة لها ، كلما أعيد تطبيقها ، تم استخدام معامل ثبات (ألفا كرونباخ)، وذلك على النحو الآتي :

جدول رقم (١٣) قيم معاملات الثبات لكل محور من محاور الاستبانة

معامل الثبات	المحور
٠,٩٠١٦	المشكلات المرتبطة بالدارس أو الدارسة
٠,٨٠٥٢	المشكلات الأكاديمية
٠,٧٤٥٣	المشكلات الإدارية

ويتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم معامل الثبات لمحور المشكلات المرتبطة بالدارس أو الدارسة بلغ (٠,٩٠١٦)، ولمحور المشكلات الأكاديمية الطلابي بلغ (٠,٨٠٥٢)، ولمحور المشكلات الإدارية بلغ (٠,٧٤٥٣)، وهي قيم مرتفعة ، مما يدل على أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات.

هـ - إجراءات تطبيق وتحليل أداة الدراسة :

١- طريقة جمع المعلومات :

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على الدارسين ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية من خلال مكاتب الدراسات العليا الموجودة في أقسام التربية بكلية العلوم الاجتماعية ، حيث أشرف على توزيعها في كل قسم أحد المحاضرين الملتحقين بالبرنامج الدراسي ، أما فيما يتعلق بالطالبات فقد تم توزيع أداة الدراسة عليهن من خلال بعض الدارسات الملتحقات بالبرامج نفسها.

٢- طريقة تحليل المعلومات والمعالجة الإحصائية لها :

قام الباحث في بداية الأمر بتهيئة الاستبانات العائدة من مجتمع الدراسة ، وذلك من خلال إحصاء وفرز الاستبانات العائدة من مجتمع الدراسة ، والتأكد من صلاحيتها ، واستيفاء أفراد مجتمع الدراسة لجميع فقراتها وعباراتها ، واستبعاد الاستبانات الناقصة وغير الصالحة.

و يوضح الجدول رقم (١٤) أن عدد الاستبانات التي تم توزيعها بلغ (١٣٧) استبانة ، بينما بلغ عدد الاستبانات العائدة من أفراد مجتمع الدراسة (١١٠) استبانة تمثل مانسبته (٨٠,١ ٪) من عدد الاستبانات التي تم توزيعها ، بينما بلغ عدد الاستبانات المفقودة (٢٧) استبانة تمثل مانسبته (١٩,٩ ٪) من عدد الاستبانات التي تم توزيعها ، كما لم يتم استبعاد أي استبانة لنقصانها وعدم اكتمال إجابتها على جميع عبارات الاستبانة ، وليكون بذلك عدد الاستبانات التي تم تحليلها (١١٠) استبانة.

جدول رقم (١٤)

عدد الاستبانات الموزعة، والعائدة، والمفقودة، والمستبعدة، والمكتملة

عدد الاستبانات الموزعة	عدد الاستبانات العائدة	عدد الاستبانات المفقودة	عدد الاستبانات المستبعدة	عدد الاستبانات المكتملة
١٣٧	١١٠	٢٧	-	١١٠

وبعد فرز الاستبانات المكتملة والقابلة للتفريغ وتهيئتها للتحليل، تم معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها تحليلاً كمياً باستخدام أساليب الإحصاء الوصفية، عن طريق برنامج SPSS الإحصائي.

ي - الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات أداة الدراسة:

تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة لطبيعة هذه الدراسة، وأهدافها، عند معالجة بيانات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١. التكرارات والنسب المئوية: لوصف أفراد عينة الدراسة وتحديد نسب إجاباتهم.

٢. المتوسط الحسابي: لترتيب إجابات أفراد العينة لعبارات الاستبانة حسب درجة الموافقة.

٣. الانحراف المعياري: لتحديد مدى تجانس استجابات أفراد العينة حول متوسطات موافقتهم، ومعرفة درجة تشتت إجابات المبحوثين.

٤. معامل ارتباط (بيرسون): لقياس الصدق الداخلي لأداة الدراسة، من خلال معرفة العلاقة بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور.

٥. معامل ثبات (الفاكرونباخ): لقياس ثبات أداة الدراسة (الاستبانة).

رابعاً : تحليل البيانات ونتائج الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بما يساعد في استجلاء هذه المشكلات المتعددة، وحصرها، ومحاولة تذليلها، بالإضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات التي يتوقع أن تسهم ـ بإذن الله تعالى ـ في تطوير برامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وذلك في ضوء نتائج هذه الدراسة.

وقد سعت الدراسة إلى تحقيق أهدافها من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية :

١) ما المشكلات الشخصية (المرتبطة بالدارس أو الدارسة) التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٢) ما المشكلات الأكاديمية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

٣) ما المشكلات الإدارية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ؟

وقد تم اعتماد مقياس خماسي متدرج للإجابة عن بنود أداة الدراسة (موافق بدرجة كبيرة جداً، موافق بدرجة كبيرة، موافق بدرجة متوسطة، موافق بدرجة ضعيفة، موافق بدرجة ضعيفة جداً) وتم حساب هذا المقياس الخماسي بالطريقة الآتية :

المتوسط	درجة الموافقة
٤,٢١ ـ ٥	كبيرة جداً
٣,٤١ ـ ٤,٢٠	كبيرة
٢,٦١ ـ ٣,٤٠	متوسطة
١,٨١ ـ ٢,٦٠	ضعيفة
١ ـ١,٨٠	ضعيفة جداً

وفيما يلي عرض تفصيلي لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة ، وأهدافها :

إجابة السؤال الأول :

جدول (١٥) يبين رأي أفراد مجتمع الدراسة حول المشكلات الشخصية المرتبطة بالدارس أو الدارسة

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم الحصول على موافقة جهة العمل على الالتحاق بالبرنامج الدراسي.	ك	٣٧	١٣	١٤	٩	٣٧	٣,٠٣	١,٧٠	٣
		٪	٣٣,٦	١١,٨	١٢٧	٨,٢	٣٣,٦			
٢	الارتباط بالعمل وعدم التفرغ للدراسة.	ك	٣٣	١٣	١٩	١٤	٣١	٣,٠٢	١,٦١	٤
		٪	٣٠	١١,٨	١٧,٣	١٢,٧	٢٨,٢			
٣	وجود مقر السكن خارج مدينة الرياض.	ك	١٩	١١	١٤	٨	٥٨	٢,٣١	١,٥٩	١٠
		٪	١٧,٣	١٠	١٢,٧	٧,٣	٥٢,٧			
٤	بعد موقع السكن الحالي (داخل مدينة الرياض) عن موقع الجامعة.	ك	٢٢	١٤	٢٩	١٢	٣٣	٢,٨١	١,٤٩	٥
		٪	٢٠	١٢,٧	٢٦,٤	١٠,٩	٣٠			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٥	مواجهة الطالب لبعض المشكلات مع جهة عمله بسبب ارتباطه بالدراسة.	ك	١٥	٢٠	٢٢	٢٠	٣٣	٢.٦٧	١.٤٢	٨
		٪	١٣.٦	١٨.٢	٢٠	١٨.٢	٣٠			
٦	ضعف قدرة الطالب على التوفيق بين أعماله الوظيفية والأسرية و بين متطلبات الدراسة.	ك	٢١	١٧	٤٠	١٩	١٣	٣.١٢	١.٢٤	١
		٪	١٩.١	١٥.٥	٣٦.٤	١٧.٣	١١.٨			
٧	اضطرار الدارس إلى الحصول على إجازة دراسية من عمله (بدون راتب) للموافقة على التحاقه بالبرنامج الدراسي.	ك	٣٢	١٠	١٣	١٢	٤٣	٢.٧٨	١.٧٠	٦
		٪	٢٩.١	٩.١	١١.٨	١٠.٩	٣٩.١			
٨	عدم تمكن الدارس من الحصول على فرصة الإيفاد للدراسة بالجامعة.	ك	٢٦	١٣	١٦	١١	٤٤	٢.٦٩	١.٦٤	٧
		٪	٢٣.٦	١١.٨	١٤.٥	١٠	٤٠			
٩	انقطاع الدارس عن الدراسة لفترة طويلة قبل التحاقه بالبرنامج الدراسي الحالي.	ك	١٠	٩	٢٩	٢١	٤١	٢.٣٢	١.٣٠	٩
		٪	٩.١	٨.٢	٢٦.٤	١٩.١	٣٧.٣			
١٠	ضعف القناعة بأهمية التخصص الذي التحق الدارس ببرنامجه الدراسي.	ك	٩	٦	١٣	٢٨	٥٤	١.٩٨	١.٢٥	١٣
		٪	٨.٢	٥.٥	١١.٨	٢٥.٥	٤٩.١			

م	العبارة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			درجة الموافقة							
١١	ضعف الحالة الصحية للدارس.	ك	٦	٧	١١	١٨	٦٨	١,٧٧	١,١٩	١٤
		٪	٥,٥	٦,٤	١٠	١٦,٤	٦١,٨			
١٢	ضعف مهارات البحث العلمي لدى الدارس.	ك	١٠	١٢	٢٠	١٩	٤٩	٢,٢٢	١,٣٥	١١
		٪	٩,١	١٠,٩	١٨,٢	١٧,٣	٤٤,٥			
١٣	قلة مهارات الدارس في مجال العمل الجماعي (ضمن فريق عمل) من خلال الاشتراك في إنجاز بعض متطلبات الدراسة.	ك	٦	٨	٢٣	٢٧	٤٦	٢,١٠	١,١٨	١٢
		٪	٥,٥	٧,٣	٢٠,٩	٢٤,٥	٤١,٨			
١٤	غموض المستقبل الوظيفي للدارس بعد الحصول على درجة الدكتوراه.	ك	٣٣	١٧	١٦	١٦	٢٨	٣,١٠	١,٥٩	٢
		٪	٣٠	١٥,٥	١٤,٥	١٤,٥	٢٥,٥			
المتوسط الحسابي العام = ٢,٥٧ ، الانحراف المعياري العام = ٠,٩٦٨										

من الجدول (١٥) يتضح أن المشكلات الشخصية (المرتبطة بالدارس أو الدارسة) لدى أفراد مجتمع الدراسة تترتب وفق الترتيب الآتي :

١) ضعف قدرة الطالب على التوفيق بين أعماله الوظيفية والأسرية وبين متطلبات الدراسة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٢) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم تفرغ الطالب للدراسة ، والتحاقه بالبرنامج الدراسي وهو لايزال على رأس العمل ، بالإضافة إلى المتطلبات

الأسرية المتعددة، مما يجعله يواجه مشكلة في المواءمة بين مهماته الوظيفية والأسرية من جهة، وبين متطلبات دراسته من جهة أخرى.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة أماني عبد القادر وحنان نصر (١٤٣٣هـ) من أن ضعف القدرة على التوفيق بين متطلبات الأسرة والدراسة يعد من أهم المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطالبات الملتحقات ببرامج الماجستير الموازي في أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢) غموض المستقبل الوظيفي للدارس بعد الحصول على درجة الدكتوراه، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,١٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى انشغال ذهن الطالب في التفكير بالفرص الوظيفية المتاحة له بعد الحصول الانتهاء من الدراسة، سواء كان غير موظف، أو موظف ويرغب في تحسين وضعه الوظيفي بعد الحصول على درجة الدكتوراه.

٣) عدم الحصول على موافقة جهة العمل على الالتحاق بالبرنامج الدراسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى حجم التأثير الكبير لهذه المشكلة على الدارس من حيث جمعه بين العبء الوظيفي والعبء الدراسي في آن واحد، بالإضافة إلى عدم قبول جهة العمل لوثيقة الطالب بعد تخرجه بسبب عدم منحه الموافقة على الالتحاق بالبرنامج الدراسي ابتداءً.

٤) الارتباط بالعمل وعدم التفرغ للدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٠٢) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الصعوبة التي يواجها بعض الدارسين من حيث القدرة على التوفيق بين متطلبات العمل الوظيفي ومتطلبات الدراسة.

٥) بعد موقع السكن الحالي (داخل مدينة الرياض) عن موقع الجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨١) مما يدل على أن مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كبر مساحة مدينة الرياض، بحيث أن وجود مقر سكن بعض الدارسين في أحياء بعيدة عن الجامعة يجعلهم يعانون من مشكلة أثناء حضورهم لمقر الجامعة خاصة مع وجود بعض الاختناقات المرورية التي قد تحدث أثناء ذهابهم للجامعة.

٦) اضطرار الدارس إلى الحصول على إجازة دراسية من عمله (بدون راتب) للموافقة على التحاقه بالبرنامج الدراسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٧٨) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

٧) عدم تمكن الدارس من الحصول على فرصة الإيفاد للدراسة بالجامعة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٩) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

٨) مواجهة الطالب لبعض المشكلات مع جهة عمله بسبب ارتباطه بالدراسة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٦٧) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

٩) انقطاع الدارس عن الدراسة لفترة طويلة قبل التحاقه بالبرنامج الدراسي الحالي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٢) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على ذلك.

١٠) وجود مقر السكن خارج مدينة الرياض ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على ذلك.

١١) ضعف مهارات البحث العلمي لدى الدارس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٢٢) مما يدل على أن أفراد العينة موافقين مجتمع الدراسة بدرجة ضعيفة على ذلك.

١٢) قلة مهارات الدارس في مجال العمل الجماعي (ضمن فريق عمل) من خلال الاشتراك في إنجاز بعض متطلبات الدراسة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,١٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على ذلك.

١٣) ضعف القناعة بأهمية التخصص الذي التحق الدارس ببرنامجه الدراسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٩٨) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على ذلك.

١٤) ضعف الحالة الصحية للدارس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٧) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة جداً على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٥٧) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على عبارات هذا المحور.

٢) إجابة السؤال الثاني :

جدول (١٦) يبين رأي أفراد مجتمع الدراسة حول المشكلات الأكاديمية

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	عدم تزويد الدارسين بالخطة الكاملة للبرنامج الدراسي.	ك	٢١	١٧	٢٩	٢٤	١٩	٢٫٩٧	١٫٣٥	١٣
		٪	١٩٫١	١٥٫٥	٢٦٫٤	٢١٫٨	١٧٫٣			
٢	عدم تعيين مرشد أكاديمي لكل دارس مع بدء البرنامج الدراسي.	ك	٦٧	٢٨	٨	٤	٣	٤٫٣٨	٠٫٩٦٧	٢
		٪	٦٠٫٩	٢٥٫٥	٧٫٣	٣٫٦	٢٫٧			
٣	كثرة المتطلبات والأعمال التي يتم تكليف الدارسين بإعدادها.	ك	٥٦	٣٠	٢٢	٢	٠	٤٫٢٧	٠٫٨٤٤	٣
		٪	٥٠٫٩	٢٧٫٣	٢٠	١٫٨	٠			
٤	غلبة الجانب النظري على معظم المقررات الدراسية.	ك	٦٤	٣٠	١٤	٢	٠	٤٫٤١	٠٫٧٨٢	١
		٪	٥٨٫٢	٢٧٫٣	١٢٫٧	١٫٨	٠			
٥	ضعف المستوى العلمي لبعض أعضاء هيئة التدريس.	ك	٢٠	٢١	٣٧	٢٥	٧	٣٫٢٠	١٫١٧	١٢
		٪	١٨٫٢	١٩٫١	٣٣٫٦	٢٢٫٧	٦٫٤			
٦	كثرة المقررات الدراسية التي تشملها خطة البرنامج الدراسي	ك	٣٦	٣٧	٢٤	١٢	١	٣٫٨٦	١٫٠٢	٧
		٪	٣٢٫٧	٣٣٫٦	٢١٫٨	١٠٫٩	٠٫٩			

م	العبارة		كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً	المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			درجة الموافقة							
٧	وجود تكرار في الموضوعات بين بعض المقررات الدراسية.	ك	٥٠	٢٨	٢٢	٧	٣	٤.٠٤	١.٠٧	٤
		٪	٤٥.٥	٢٥.٥	٢٠	٦.٤	٢.٧			
٨	احتواء خطة البرنامج على بعض المقررات التي سبق دراستها في مرحلة الماجستير.	ك	٤٥	٢٨	٢٤	٩	٤	٣.٩١	١.١٣	٦
		٪	٤٠.٩	٢٥.٥	٢١.٨	٨.٢	٣.٦			
٩	عدم وجود وحدة للإرشاد الأكاديمي داخل القسم العلمي.	ك	٤١	٣٤	٢٨	٦	١	٣.٩٨	٠.٩٦٧	٥
		٪	٣٧.٣	٣٠.٩	٢٥.٥	٥.٥	٠.٩			
١٠	اختلاف تخصص الدارس في مرحلة الدكتوراه عنه في مرحلة الماجستير.	ك	٥	٦	١٣	١٦	٧٠	١.٧٢	١.١٤	١٤
		٪	٤.٥	٥.٥	١١.٨	١٤.٥	٦٣.٦			
١١	قلة معرفة الدارس بلوائح الدراسات العليا.	ك	٢٠	٢٠	٤٢	١٩	٩	٣.٢١	١.١٧	١١
		٪	١٨.٢	١٨.٢	٣٨.٢	١٧.٣	٨.٢			
١٢	قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الحديثة.	ك	٢٣	٢٩	٤٠	١٣	٥	٣.٤٧	١.٠٨	٩
		٪	٢٠.٩	٢٦.٤	٣٦.٤	١١.٨	٤.٥			
١٣	ضعف أساليب التقويم التي يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس.	ك	٣٩	٢٩	٣٨	٦	١	٣.٨٤	٠.٩٧٨	٨
		٪	٣٢.٧	٢٦.٤	٣٤.٥	٥.٥	٠.٩			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١٤	نقص معلومات الدارس عن المرحلة التي تلي دراسة المقررات النظرية.	ك	٢١	٢٩	٣٧	١٧	٦	٣,٣٨	١,١٢	١٠
		٪	١٩.١	٢٦.٤	٣٣.٦	١٥.٥	٥.٥			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٦٢، الانحراف المعياري العام = ٠,٥٦٩										

من الجدول (١٦) يتضح أن المشكلات الأكاديمية لدى أفراد مجتمع الدراسة جاءت وفقاً للترتيب الآتي:

١) غلبة الجانب النظري على معظم المقررات الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٤١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين على ذلك بدرجة كبيرة جداً.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ارتفاع مستوى الوعي العلمي لدى الدارسين، وإدراكهم أن غلبة الجانب النظري على معظم المقررات النظرية، وقلة الجانب التطبيقي في تلك المقررات يقلل من مستوى الفوائد المرجوة من وراء التحاقهم بالبرنامج الدراسي.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتيجة دراسة الكندري (١٤٣٥هـ) والتي أشارت إلى رضا طلبة الدراسات العليا بجامعة الكويت عن المناهج الدراسية ونظرتهم إليها بأنها متعمقة وتعمل على إثراء المعلومات والخبرات وتشجع على تنمية التفكير الناقد والنقد البناء، ونتيجة دراسة الحربي (١٤٣٢هـ) والتي أشارت إلى مناسبة المقررات الدراسية لبرامج

الدراسات العليا في كلية التربية بجامعة الملك سعود لتأهيل الطلبة في مجال التخصص.

٢) عدم تعيين مرشد أكاديمي لكل دارس مع بدء البرنامج الدراسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٣٨) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى استيعاب الدارسين لأهمية الإرشاد الأكاديمي للدارسين في هذه المرحلة، وقناعتهم بدوره المهم في مساندتهم، وتوعيتهم بالأنظمة واللوائح الخاصة بالدراسات العليا، وغيرها من القضايا التي يحتاجونها في هذه المرحلة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة العنزي (١٤٣٥هـ) والتي أشارت في نتائجها إلى أن عدم تعيين مرشدين أكاديميين يعد من أهم المشكلات الإدارية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك.

٣) كثرة المتطلبات والأعمال التي يتم تكليف الدارسين بإعدادها، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٢٧) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة جداً على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى كثرة المقررات الدراسية الخاصة بالبرنامج، بالإضافة إلى قيام بعض أعضاء هيئة التدريس بطلب مجموعة من الأعمال العلمية من الدارسين مثل إعداد الدروس، وتقديم البحوث، ونقد الرسائل العلمية، وغيرها من الأعمال التي تقتضيها طبيعة الدراسة في هذه المرحلة.

٤) وجود تكرار في الموضوعات بين بعض المقررات الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٤,٠٤)مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى ملاحظة الطلاب لوجود موضوعات متشابهة في بعض المقررات الدراسية، وقناعتهم بأن هذا التكرار لا يضيف لهم شيئاً كثيراً، ورغبتهم في عدم تكرار الموضوعات في المقررات الدراسية الخاصة بالبرنامج.

5) عدم وجود وحدة للإرشاد الأكاديمي داخل القسم العلمي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٨) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قناعة الدارسين بأهمية وجود مثل هذه الوحدة داخل الأقسام العلمية نظراً لاحتياجهم لخدماته المساندة التي تسهم في دعم مسيرتهم العلمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه كل من دراسة الشيحة (١٤٢٨هـ) من أن قلة فعالية الإرشاد الأكاديمي من أهم المشكلات الإدارية والتنظيمية التي تواجه الطالبات الملتحقات ببرامج الدراسات العليا التربوية، ودراسة الشبل (١٤٣٠هـ) من أن ضعف تفعيل الإرشاد الأكاديمي كان من أهم المشكلات الأكاديمية التي تواجه الطلاب في برامج التعليم الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٦) احتواء خطة البرنامج على بعض المقررات التي سبق دراستها في مرحلة الماجستير، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٧) كثرة المقررات الدراسية التي تشملها خطة البرنامج الدراسي ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٦) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٨) ضعف أساليب التقويم التي يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٨٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

٩) قلة استخدام أعضاء هيئة التدريس لطرق التدريس الحديثة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٧) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة العينة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

١٠) نقص معلومات الدارس عن المرحلة التي تلي دراسة المقررات النظرية ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٣٨) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١١) قلة معرفة الدارس بلوائح الدراسات العليا ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٢) ضعف المستوى العلمي لبعض أعضاء هيئة التدريس ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٣) عدم تزويد الدارسين بالخطة الكاملة للبرنامج الدراسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٩٧) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٤) اختلاف تخصص الدارس في مرحلة الدكتوراه عنه في مرحلة الماجستير، حيث بلغ المتوسط الحسابي (١,٧٢) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة جداً على ذلك.

ويتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٦٢) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على عبارات هذا المحور.

٣) إجابة السؤال الثالث:

جدول (١٧) يبين رأي أفراد مجتمع الدراسة حول المشكلات الإدارية

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
١	صعوبة الإجراءات الخاصة بالقبول في البرنامج والتي تتبعها عمادة الدراسات العليا.	ك	٢٦	٣٧	٣٣	١٠	٤	٣,٦٤	١,٠٥	٤
		٪	٢٣,٦	٣٣,٦	٣٠	٩,١	٣,٦			
٢	اشتراط التفرغ التام للدراسة.	ك	٤٣	٢٢	١٩	٨	١٨	٣,٥٨	١,٤٧	٦
		٪	٣٩,١	٢٠	١٧,٣	٧,٣	١٦,٤			
٣	توزيع أوقات الدراسة على أكثر من يومين.	ك	٣٢	٢٥	٢١	١٩	١٣	٣,٤٠	١,٣٧	٩
		٪	٢٩,١	٢٢,٧	١٩,١	١٧,٣	١١,٨			
٤	عدم توفير القسم العلمي لدليل إرشادي موجز خاص بأنظمة الدراسات العليا.	ك	٢٥	٢٤	٢٨	١٥	١٨	٣,٢٠	١,٣٧	١٠
		٪	٢٢,٧	٢١,٨	٢٥,٥	١٣,٦	١٦,٤			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
٥	قلة استشارة الدارسين عند إعداد الجداول الدراسية.	ك	٥٢	٢٥	١٢	١٤	٧	٣٫٩١	١٫٢٩	٢
		٪	٤٧٫٣	٢٢٫٧	١٠٫٩	١٢٫٧	٦٫٤			
٦	تأخر القسم العلمي في إنجاز الإجراءات الإدارية الخاصة بالدارسين.	ك	٣٩	٢٨	٢٨	٧	٨	٣٫٧٥	١٫٢١	٣
		٪	٣٥٫٥	٢٥٫٥	٢٥٫٥	٦٫٤	٧٫٣			
٧	ضعف تعاون القسم العلمي في حل بعض المشكلات التي يتعرض لها الملتحقون بالبرنامج الدراسي.	ك	٣١	٢٣	٣٦	١٢	٨	٣٫٥١	١٫٢١	٨
		٪	٢٨٫٢	٢٠٫٩	٣٢٫٧	١٠٫٩	٧٫٣			
٨	تكليف الملتحقين بالبرنامج بتدريس بعض المقررات الدراسية في مرحلة البكالوريوس.	ك	٢٤	١٥	١٤	١٥	٤٢	٢٫٦٧	١٫٦٠	١٣
		٪	٢١٫٨	١٣٫٦	١٢٫٧	١٣٫٦	٣٨٫٢			
٩	تكرار بعض الأساتذة في تدريس اكثر من مقرر دراسي طوال مدة البرنامج.	ك	٣٩	٢٤	١٩	١٥	١٣	٣٫٥٥	١٫٣٩	٧
		٪	٣٥٫٥	٢١٫٨	١٧٫٣	١٣٫٦	١١٫٨			
١٠	تأخر القسم العلمي في إعلان الجدول الدراسي منذ الأسبوع الأول للدراسة.	ك	١٦	٧	٢١	٢٥	٤١	٢٫٣٨	١٫٤١	١٤
		٪	١٤٫٥	٦٫٤	١٩٫١	٢٢٫٧	٣٧٫٣			
١١	قلة استخدام القسم العلمي للتعاملات	ك	٣٩	٢٦	٢٠	١٦	٩	٣٫٦٣	١٫٣١	٥
		٪	٣٥٫٥	٢٣٫٦	١٨٫٢	١٤٫٥	٨٫٢			

م	العبارة		درجة الموافقة					المتوسط	الانحراف المعياري	الترتيب
			كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	ضعيفة	ضعيفة جداً			
	الالكترونية عند إنجاز شؤون الدارسين.									
١٢	التأخر في تحديد مرشد علمي للدارس بعد انتهائه من دراسة ٥٠ ٪ من المقررات النظرية مما لا يتيح له فرصة عرض فكرته البحثية على لجنة الدراسات العليا في القسم.	ك	٥٧	١٩	١٧	١٠	٧	٣,٩٩	١,٢٧	١
		٪	٥١,٨	١٧,٣	١٥,٥	٩,١	٦,٤			
١٣	ضعف التجهيزات التقنية داخل القاعات الدراسية مثل: (أجهزة العرض - السبورات الذكية).	ك	٢٣	١٩	٢٣	٢٢	٢٣	٢,٩٧	١,٤٣	١٢
		٪	٢٠,٩	١٧,٣	٢٠,٩	٢٠	٢٠,٩			
١٤	تزامن الاختبارات الفصلية مع الاختبارات الخاصة بمرحلة البكالوريوس.	ك	٢١	٢٥	٢٧	١٨	١٩	٣,١٠	١,٣٦	١١
		٪	١٩,١	٢٢,٧	٢٤,٥	١٦,٤	١٧,٣			
المتوسط الحسابي العام = ٣,٣٨، الانحراف المعياري العام = ٠,٦٥٠										

من الجدول (١٧) يتضح أن المشكلات الإدارية لدى أفراد مجتمع الدراسة تترتب وفق الترتيب الآتي:

١) التأخر في تحديد مرشد علمي للدارس بعد انتهائه من دراسة ٥٠٪ من المقررات النظرية مما لا يتيح له فرصة عرض فكرته البحثية على لجنة الدراسات العليا في القسم، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩٩) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى إدراك الدارسين أن تحديد مرشد علمي للطالب بعد انتهائه من دراسة نصف الساعات النظرية المقررة – وهو مالا يتاح لهم – يسهم في تسجيل الطالب لموضوع رسالة الدكتوراه منذ وقت مبكر، مما ينعكس بدوره على سرعة إنجاز الدارس لرسالة الدكتوراه التي تعد متطلباً أساسياً لإنهاء البرنامج.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة شطناوي (٢٠٠٦ م) والتي أشارت في نتائجها إلى أن تعقد إجراءات تحديد المشرف تعد من أهم المشكلات التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة اليرموك.

٢) قلة استشارة الدارسين عند إعداد الجداول الدراسية، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٩١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة اقتناع الأقسام العلمية بجدوى استشارة الدارسين عند إعداد الجداول الدراسية، وإنما القيام بإعداد تلك الجداول حسب إمكانات القسم البشرية والمادية، كما أن عدم اتفاق الدارسين

أحياناً على جدول محدد، وتناقض رغباتهم حول مواعيد المقررات الدراسية يسهم في إلزامهم بالجدول الذي قام القسم بإعداده دون تغيير.

٣) تأخر القسم العلمي في إنجاز الإجراءات الإدارية الخاصة بالدارسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٧٥) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى قلة الكوادر الإدارية الموجودة في الأقسام العلمية، أو عدم كفاءتها أحياناً، مما يسهم في التأخر في إنجاز بعض الإجراءات الإدارية الخاصة بالدارسين، مثل منحهم الخطابات الموجهة لجهة عملهم، والتقارير الدراسية، وغيرها من الاحتياجات الإدارية.

وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة النوفل (١٤٣٠هـ) من أن الدارسين والدارسات في برنامج الماجستير في الإدارة والتخطيط التربوي لا يعانون من المشكلات الإدارية.

٤) صعوبة الإجراءات الخاصة بالقبول في البرنامج والتي تتبعها عمادة الدراسات العليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٤) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى التزام عمادة الدراسات العليا بالمعايير اللازمة للقبول في البرنامج والتي تشترطها الأقسام العلمية، مثل اجتياز الاختبار التحريري، و اجتياز المقابلة الشخصية، بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجه الدارسين والدارسات في توفير بعض المستندات التي تشترط عمادة الدراسات العليا توفرها، مثل شهادة اختبار القدرات للجامعيين، وموافقة جهة عمل الدارس على تفرغه التام للدراسة.

٥) قلة استخدام القسم العلمي للتعاملات الالكترونية عند إنجاز شؤون الدارسين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٦٣) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على ذلك.

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى اعتماد القسم العلمي على العمل الإداري التقليدي الذي يشترط حضور الدارس لإنهاء معاملاته الإدارية، وعدم تفعيل التعاملات الإلكترونية التي تتم من خلال المواقع المتخصصة، والبريد الإلكتروني.

٦) اشتراط التفرغ التام للدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٨) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

٧) تكرار بعض الأساتذة في تدريس أكثر من مقرر دراسي طوال مدة البرنامج، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥٥) مما يدل على أن أفراد العينة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

٨) ضعف تعاون القسم العلمي في حل بعض المشكلات التي يتعرض لها الملتحقون بالبرنامج الدراسي، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٥١) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

٩) توزيع أوقات الدراسة على أكثر من يومين، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٤٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٠) عدم توفير القسم العلمي لدليل إرشادي موجز خاص بأنظمة الدراسات العليا، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣,٢٠) مما يدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١١) تـزامن الاختبـارات الفـصلية مـع الاختبـارات الخاصـة بمرحلـة البكـالوريوس، حيث بلـغ المتوسـط الحسابي (٣,١٠) ممـا يـدل علـى أن أفـراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٢) ضعف التجهيزات التقنيـة داخـل القاعـات الدراسـية مثـل: (أجهـزة العرض - السبورات الذكية)، حيـث بلـغ المتوسـط الحسابي (٢,٩٧) ممـا يـدل على أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٣) تكليـف الملـتحقين بالبرنـامج بتـدريس بعـض المقـررات الدراسـية في مرحلة البكالوريوس، حيث بلـغ المتوسـط الحسابي (٢,٦٧) ممـا يـدل علـى أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على ذلك.

١٤) تأخر القسم العلمي في إعلان الجدول الدراسـي منـذ الأسـبوع الأول للدراسة، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٢,٣٨) ممـا يـدل علـى أن أفـراد مجتمـع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على ذلك.

ويتـضح مـن المتوسـط الحـسابي العـام والبـالغ (٣,٣٨) أن أفـراد مجتمـع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على عبارات هذا المحور.

خامساً: ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها:

أ – ملخص نتائج الدراسة:

كان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة ما يلي:

أـ فيما يتعلق بمحور المشكلات الشخصية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية:

يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٢,٥٧) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة ضعيفة على عبارات محور المشكلات الشخصية.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أهم تلك المشكلات هي:

١. ضعف قدرة الطالب على التوفيق بين أعماله الوظيفية والأسرية و بين متطلبات الدراسة.

٢. غموض المستقبل الوظيفي للدارس بعد الحصول على درجة الدكتوراه.

٣. عدم الحصول على موافقة جهة العمل على الالتحاق بالبرنامج الدراسي.

٤. الارتباط بالعمل وعدم التفرغ للدراسة.

٥. بعد موقع السكن الحالي (داخل مدينة الرياض) عن موقع الجامعة.

٦. اضطرار الدارس إلى الحصول على إجازة دراسية من عمله (بدون راتب) للموافقة على التحاقه بالبرنامج الدراسي.

ب ـ فيما يتعلق بمحور المشكلات الأكاديمية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية:

يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٦٢) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة كبيرة على عبارات محور المشكلات الأكاديمية.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أهم تلك المشكلات هي :

١. غلبة الجانب النظري على معظم المقررات الدراسية.

٢. عدم تعيين مرشد أكاديمي لكل دارس مع بدء البرنامج الدراسي.

٣. كثرة المتطلبات والأعمال التي يتم تكليف الدارسين بإعدادها.

٤. وجود تكرار في الموضوعات بين بعض المقررات الدراسية.

٥. عدم وجود وحدة للإرشاد الأكاديمي داخل القسم العلمي.

٦. احتواء خطة البرنامج على بعض المقررات التي سبق دراستها في مرحلة الماجستير.

ج ـ فيما يتعلق بمحور المشكلات الإدارية التي تواجه الدارسين والدارسات ببرامج الدكتوراه في أقسام التربية :

يتضح من المتوسط الحسابي العام والبالغ (٣,٣٨) أن أفراد مجتمع الدراسة موافقين بدرجة متوسطة على عبارات هذا محور المشكلات الإدارية.

وقد أوضحت نتائج الدراسة أن أهم تلك المشكلات هي :

١. التأخر في تحديد مرشد علمي للدارس بعد انتهائه من دراسة ٥٠٪ من المقررات النظرية مما لا يتيح له فرصة عرض فكرته البحثية على لجنة الدراسات العليا في القسم.

٢. قلة استشارة الدارسين عند إعداد الجداول الدراسية.

٣. تأخر القسم العلمي في إنجاز الإجراءات الإدارية الخاصة بالدارسين.

٤. صعوبة الإجراءات الخاصة بالقبول في البرنامج والتي تتبعها عمادة الدراسات العليا.

٥. قلة استخدام القسم العلمي للتعاملات الالكترونية عند إنجاز شؤون الدارسين.

٦. اشتراط التفرغ التام للدراسة.

ب ـ توصيات الدراسة :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة فإن الباحث يسهم في تقديم التوصيات الآتية :

١. العمل على إيجاد آلية محددة للتعاون بين الجامعة وجهات العمل التي ينتمي لها الدارسون والدارسات في برامج الدكتوراه بأقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، وخاصة وزارة التربية والتعليم ، بما يسهم في تسهيل كثير من المشكلات التي يتعرض لها الدارسون والدارسات بسبب الارتباط بالعمل وعدم التفرغ للدراسة ، وطلب الجامعة ما يثبت موافقة جهة العمل على التحاق الطالب بالبرنامج الدراسي .

٢. مراجعة لائحة الإيفاد للدراسة في الداخل والتي أصدرتها وزارة الخدمة المدنية عام ١٤٢١هـ ، والنظر في بعض ضوابطها ، وإجراءاتها ، بما يسهم في توسيع دائرة المستفيدين من هذه اللائحة ، وزيادة أعداد المستفيدين منها.

٣. أن تقوم أقسام التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بمراجعة المقررات الدراسية الخاصة ببرامج الدكتوراه التي تقوم بتقديمها ، والتأكد من تحقيق التوازن بين الجوانب النظرية والجوانب التطبيقية في الموضوعات التي

تناقشها تلك المقررات الدراسية، حتى لا يتم التركيز على الجوانب النظرية فقط، بينما الجوانب التطبيقية لا تحظى إلا باهتمام يسير، بالإضافة إلى التأكد من عدم وجود تكرار في بعض الموضوعات بين بعض المقررات الدراسية، إلى جانب مراجعة الخطة الدراسية لمرحلة الدكتوراه وحذف المقررات الدراسية التي سبق دراستها في مرحلة الماجستير، أو تدريس موضوعات متقدمة خاصة بتلك المقررات في مرحلة الدكتوراه.

٤. إنشاء وحدة للإرشاد الأكاديمي في كل قسم علمي من أقسام التربية، بحيث تقوم هذه الوحدة المقترحة بمهمة نشر التوعية بأنظمة الدراسات العليا، وتزويد الدارسين بخطة البرامج الدراسية، بالإضافة إلى تعيين مرشد أكاديمي لكل مجموعة من الطلاب منذ بدء البرنامج الدراسي.

٥. البدء في عملية توزيع الطلاب الملتحقين ببرامج الدكتوراه على المرشدين العلميين بعد انتهائهم من دراسة نصف المقررات النظرية المقررة كما تتيح ذلك اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات، أي بعد انتهائهم من دراسة مقررات المستوى الثاني من البرنامج، وعدم تأخير توزيعهم إلى المستوى الثالث أو الرابع، وذلك لزيادة مساحة الوقت المتاحة للطلاب والطالبات لتقديم أفكارهم البحثية، وتسجيل موضوع رسالة الدكتوراه منذ وقت مبكر.

٦. أن تقوم أقسام التربية باستشارة الطلاب الملتحقين ببرامج الدكتوراه عند إعداد الجداول الدراسية، واختيار أيام الدراسة التي تناسبهم، وأوقات الدراسة التي يفضلونها، بما يسهم في زيادة الارتباط بين القسم وطلابه، وبما يحقق رغبات الطلاب، ويساعدهم في إكمال متطلبات البرنامج، خاصة وأن

نسبة من هؤلاء الطلاب ممن لايزالون على رأس العمل، بسبب عدم حصولهم على فرصة الإيفاد للدراسة في الجامعة.

ج ـ مقترحات الدراسة:

في ضوء نتائج هذه الدراسة، واستكمالاً للتوصيات التي أوردها الباحث، فإنه يمكن اقتراح البحوث والدراسات المستقبلية الآتية:

١. القيام بإجراء دراسة مشابهة حول المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات في برامج الدكتوراه المتخصصة في التربية في جامعات سعودية أخرى غير جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢. إجراء دراسة استطلاعية حول المشكلات التي تواجه الدارسين والدارسات الملتحقين ببرامج الدكتوراه الأخرى غير المتخصصة في العلوم التربوية.

٣. القيام بدراسة تقويمية لقياس مستوى برامج الدكتوراه التي تقدمها أقسام التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٤. توجيه العناية إلى البحوث التي تهتم ببرامج الدراسات العليا في الجامعات، وخاصة الدراسات التي تتناول برامج الدراسات العليا المتخصصة بالتربية في الجامعات السعودية.

* * *

مراجع الدراسة:

- برنـامج الأمـم المتحـدة الإنمـائي ـــ الـصندوق العربـي للإنمـاء الاقتـصادي والاجتماعي، المكتب الإقليمي للدول العربية (٢٠٠٣م). تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣م: نحو إقامة مجتمع المعرفة. عمان، المطبعة الوطنية.
- جابر، جابر عبد الحميد وآخرون (١٩٨٨م). الدراسات العليا بجامعة قطر. مركز البحوث التربوية. جامعة قطر. الدوحة .
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية (١٤٢٨ هـ). دليل الرسائل العلمية المقدمة إلى كلية العلوم الاجتماعية (ماجستير / دكتوراه) في المدة (١٣٩٨ – ١٤٢٨هـ). مطابع الجامعة الرياض.
- جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية (١٤٢٩هـ) دليل الدراسات العليا في كلية العلوم الاجتماعية. مطابع الجامعة. الرياض.
- الحربي، محمد محمد (١٤٣٢هـ). واقع برامج الدراسات العليا في كلية التربية في جامعة الملك سعود من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس. المجلة السعودية للتعليم العالي. العدد الخامس. وزارة التعليم العالي. الرياض.
- الشبل، يوسف عبد الرحمن (١٤٣٤هـ) بعض المشكلات التنظيمية والأكاديمية التي تواجه الطلبة ببرامج الماجستير الموازي في التخصصات التربوية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد السابع

والعشرون، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، عمادة البحث العلمي، الرياض.

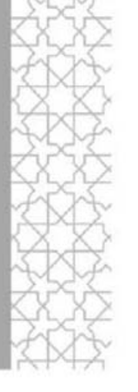
- شطناوي، نواف موسى (٢٠٠٦م). المشكلات الإدارية التي يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. العدد الثاني. جامعة أم القرى. مكة المكرمة.
- شعبان، أماني عبد القادر، ونصر، حنان حسن (١٤٣٣هـ). المشكلات التي تواجه طالبات الماجستير الموازي بكلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية (دراسة ميدانية). مؤتمر التعليم الموازي الحاضر والمستقبل، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- الشيحة، أريج محمد (١٤٢٨هـ). مشكلات الدراسات العليا التربوية للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وحلول مقترحة لها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، الرياض.
- الدعفس، دعفس عبد الله (١٤٣٥هـ). دليل الرسائل العلمية والبحوث المقدمة إلى قسم المناهج وطرق التدريس خلال الفترة ١٤٠١ـ ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ ـ الإصدار الثاني. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم المناهج وطرق التدريس. مطابع الجامعة، الرياض.

- الفنتوخ، عبد القادر عبد الله (١٤٣٣هـ). التعليم العالي وبناء مجتمع المعرفة. جامعة الملك سعود. الرياض.
- القاضي، نايف يوسف، والمحرج، عبد الله عبد الكريم (١٤٣٥هـ). دليل الرسائل والبحوث العلمية في قسم أصول التربية في تخصصي التربية الإسلامية وأصول التربية ١٤٠٧ـ ١٤٣٥هـ. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم أصول التربية. مطابع الجامعة، الرياض
- قسم الإدارة والتخطيط التربوي (١٤٣٤هـ). قسم الإدارة والتخطيط التربوي (كتيب تعريفي). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض.
- قسم أصول التربية (١٤٣٤هـ). قسم أصول التربية (كتيب تعريفي). كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، مطابع الجامعة، الرياض.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٩م) . البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه. الرياض، دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العتيبي، خالد عبد الله (١٤٢٠هـ) تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية. المطابع الوطنية الحديثة. الرياض.
- العساف، صالح حمد (١٤٢٤هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض. مكتبة العبيكان.

- العساف، ليلى (١٤٢٨هـ). درجة فاعلية برنامج الدكتوراه في التربية تخصص الإدارة التربوية في جامعة عمان العربية للدراسات العليا. مجلة اتحاد الجامعات العربية. العدد (٤٨). الأمانة العامة لاتحاد الجامعات العربية. عمان، الأردن.
- العنزي، سعود عيد (١٤٣٥هـ). المشكلات الإدارية والأكاديمية التي تواجه طلبة الدراسات العليا في جامعة تبوك من وجهة نظرهم. رسالة الخليج العربي. العدد مئة وأربعة وثلاثون ـ مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.
- الكثيري، سعود ناصر (١٤٢٦هـ). مشكلات إعداد رسائل الماجستير لدى طلاب الدراسات العليا بقسم المناهج وطرق التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود. مركز بحوث كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.
- الكندري، نبيلة يوسف (١٤٣٥هـ). واقع رضا طلبة كلية الدراسات العليا بجامعة الكويت عن الخبرات الأكاديمية والعلمية في ضوء بعض المتغيرات. رسالة الخليج العربي. العدد مئة واثنان وثلاثون، مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض.
- مجلس التعليم العالي (١٤١٨هـ). اللائحة الموحدة للدراسات العليا في الجامعات. مطابع جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الطبعة الأولى. الرياض.
- مجلس التعليم العالي (١٤٣٢هـ). قرارات الجلسة الرابعة والستين. قرار رقم ١٢ / ٦٤ / ١٤٣٢هـ، وتاريخ ٦ / ٥ / ١٤٣٢هـ بالموافقة على تحويل بعض الشعب بقسم التربية في كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية إلى أقسام علمية متخصصة، وتأسيس قسم للتربية الخاصة.

- المزيني، عبد الله سليمان (١٤٣٥هـ). دليل الرسائل العلمية والبحوث المقدمة إلى قسم الإدارة والتخطيط التربوي (دكتوراه – ماجستير) خلال الفترة ١٤٠١ــ ١٤٣٤/ ١٤٣٥هـ. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم الإدارة والتخطيط التربوي. مطابع الجامعة، الرياض.
- النوفل، محمد فاهد (١٤٣٠هـ) . واقع برنامج الماجستير في التربية في تخصص الإدارة والتخطيط التربوي بكلية العلوم الاجتماعية في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر الدارسين والدارسات. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم التربية، الرياض.
- وزارة المعارف (١٤١٦هـ). سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية. الطبعة الرابعة. الرياض.

* * *



- Wazārat Al-Ma`ārif (1995). *Siyāsat al-ta`līm fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (4th ed.). Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.

* * *

- College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (2008). *Dalīl al-dirāsāt al-`ulyā fī kulliyyat al-`ulūm al-ijtimā`iyya.* Riyadh: Matābi` Al-Jāmi`a.
- Imam Muhammad bin Saud Islamic University Website. (n.d.). College of social sciences homepage.
- Majlis Al-Ta`līm Al-`Aālī. (1997). *Al-lā iha al-muwahada lil-dirāsāt al-`ulyā fī al-jāmi`āt* (1st ed.). Riyadh: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Majlis Al-Ta`līm Al-`Aālī. (2010). *Qarārāt al-jalsa al-rābi`a wa al-sittīn: Qarār raqm 12 / 64 / 1432 AH wa tārīkh 6 / 5 / 1432 AH bil-muwāfaqa `alā tahwīl ba`dh al-shu`ab bi-qism al-tarbiya fī kulliyyat al-`ulūm al-ijtimā`iyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya ilā aqsām `ilmiyya mutakhassisa wa ta sīs qism lil-tarbiya al-khāssa.*
- Qism Al-Idāra Wa Al-takhTīT Al-tarbawī. (2012). *Qism al-idāra wa al-takhTīT al-tarbawī.*. Riyadh: College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Sha`bān, A. & Nasr, H. (2011). Al-mushkilāt allatī tuwājih Tālabāt al-mājistīr al-muwāzī bi-kulliyyat al-`ulūm al-ijtimā`iyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya: Dirāsat maydāniyya. Paper presented at Mu□tamar Al-Ta`līm Al-Muwāzī: Al-Hādhir Wa Al-Mustaqbal. Riyadh, Saudi Arabia: Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

List of References:

- Al-`Utaybī, Kh. (1999). *Qism usūl al-tarbiya*. Riyadh: College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Al-Nawfal, M. (2008). *Wāqi` barnāmaj al-mājistīr fī al-tarbiya fī takhassus al-idāra wa al-takhTīT al-tarbawī bi-kulliyyat al-`ulūm al-ijtimā`iyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya min wijhat nazhar al-dārisīn wa al-dārisāt* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Shibil, Y. (2012). Ba`dh al-mushkilāt al-tanzhīmiyya wa al-akādīmiyya allatī tuwājih al-talabah bi-barāmij al-mājistīr al-muwāzī fī al-takhassusāt al-tarbawiyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya. *Majalla Al-`Ulūm Al-Insāniyya Wa Al-Ijtimā`iyya,* (27).
- Al-Shīha. (2007). *Mushkilāt al-dirāsāt al-`ulyā al-tarbawiyya lil-Tālabāt bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya wa hulūl muqtaraha lahā* (Unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University. (2007). *Dalīl al-rasāil al-`ilmiyya al-muqaddama ilā kulliyyat al-`ulūm al-ijtimā'iyya lil-mājistīr wa al-duktūrāh fī al-muddah 1398-1428 AH.* Riyadh: Matābi` Al-Jāmi`a.

Problems Facing Male and Female PhD Students in Departments of Education at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

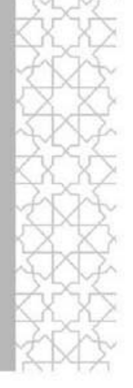
Dr. Yahya S. Al-Harbi
Department of Fundamentals of Education
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

Abstract:

This study aims at revealing the problems facing male and female PhD students in departments of Education at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University in order to highlight and clarify such problems. The population of this study is composed of all male and female PhD students (137) specializing in education in the faculty of social sciences at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University during the first semester of the academic year 1434-1435 AH. The study uses the descriptive approach (survey) and the (questionnaire) as its tool.

The findings of the study reveal the most important personal, academic and administrative problems facing male and female PhD students in departments of Education at Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University including: student's weak ability to balance between job and family tasks and study requirements; uncertainty of the student's career development after obtaining a PhD, predominance of the theoretical aspect in most of the courses, lack of academic advisor for each student at the beginning of the program; delay in appointing an academic supervisor for the student after completing 50% of the theoretical courses; and finally, not consulting students when preparing class schedules.

Keywords: PhD programs, Departments of Education



بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها (دراسة ميدانية)

د. حسن عبد الله الرزقى القرني

قسم أصول التربية - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك



بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الإجرائية لمعالجتها (دراسة ميدانية)

د. حسن عبد الله الرزقى القرني
قسم أصول التربية - كلية التربية والآداب - جامعة تبوك

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى : تعرف واقع المنح الدراسية بجامعة تبوك ، والوقوف على المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بها ، والتعرف على مدى اختلاف تلك المشكلات باختلاف النوع ، والتخصص ، والقارة التي ينتمون إليها ، والوصول إلى جملة من الآليات الإجرائية لمعالجة تلك المشكلات.

أسفرت نتائج الدراسة عن : أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة للمشكلات التي تواجه طلاب المنح قد جاء بدرجة متوسطة (٢,٢٥) لجميع المشكلات ، وقد جاءت المشكلات الاقتصادية بدرجة عالية (٢,٤٨) نظراً لحاجات طلاب المنح الدراسية الماسة للمال ، كما تبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور عن تقديرات الإناث للمشكلات الكلية التي تواجه طلاب المنح الدراسية ت(٢,٦٥) لصالح الذكو.

كما يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور لكل من المشكلات الاجتماعية ت(٢,٣٥) والثقافية ت(٢,٣٢) عن تقديرات الإناث لصالح الذكو ، كما يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لصالح طلاب التخصصات العلمية على التخصصات الأدبية على مستوى المشكلات الكلية ت(٣,٧٧) وكذلك في المشكلات الثقافية (٢,٧٢) لصالح الأقسام العلمية ، وأخيراً أسفرت النتائج عن اقتناع الطلاب بجميع الآليات لحل تلك المشكلات لاقتناعهم بتلك الحلول.

الكلمات المفتاحية مشكلات الطلاب ، طلاب المنح الدراسية ، الآليات الإجرائية لمعالجة المشكلات.



المقدمة:

يُعتَبر التعليم الجامعي صناعة الحاضر والمستقبل للوطن والمواطن على حد سواء، لذلك تعطي الدولة الأهمية الكبرى للتعليم في حياتها، لأنه الوسيلة الهامة لبناء الإنسان المسؤول، وبالتالي المجتمع الصالح الذي تسعى أمتنا إلى بنائه تحقيقاً لأهداف فلسفتنا التربوية، وإعداد المعلم على أساس الكفاية التعليمية المطلوبة.

وتُعد الجامعات مركزاً رئيسياً للمعلومات، ورافداً أساسياً في بناء الإنسان للتعامل مع التقنيات والمتغيرات الحديثة التي طرأت على الساحتين الدولية والإقليمية، وهي تقع على قمة هرم المؤسسات التعليمية والتربوية في جميع أنحاء العالم، وفيها يتبلور فكر المتعلمين، ويُوظف إنتاجهم تِبعاً لتخصصاتهم المختلفة.

وقد أجمع العلماء على أهمية التعليم، ودوره في بناء الإنسان القادر على التعامل مع معطيات العصر، وما يشهده من تحولات وتغيرات متسارعة على المستويين الإقليمي والعالمي.

هذه التحولات العميقة تشكل في حد ذاتها أحداثاً وتغيراتٍ في شتى مجالات الحياة الاجتماعية والإنسانية، والمدقق في العالم المحيط يجد أن الريادة للمجتمعات التي اهتمت بالعلم حيث نجحت في توظيفه في رقيها، وإفادة البشرية من حولها.

ومع الزيادة المضطردة في أعداد طلاب العلم في التعليم العالي زادت الأعباء التي تتحملها الدول النامية – ومن ضمنها الدول الإسلامية – في

سبيل توفيره لأبنائها، ونتج عن ذلك عجز في توفير الفرص لكل الراغبين في الالتحاق به.

وفى خضم هذه الأزمة اقتنعت الدول الإسلامية أن التبادل الطلابي هو الحل الأمثل لهذه الأزمة فبدأت في إيفاد أبنائها إلى الدول المتقدمة لإكمال تعليمها العالي ولكن التعليم في الدول المتقدمة يركز على الاحتياجات المادية بعيداً عن الاهتمام ببناء الشخصية الإنسانية، وتزكية النفس، فاعتقاد الإنسان بقيم أخلاقية معينة والتزامه بها، وإيمانه بمثل عليا يحيا لها، ويموت في سبيلها هي العوامل الرئيسية التي تحدد سلوكه، كما تحدد فلسفة التربية (اليحيى، ١٩٩٥م، ١- ٢).

وقد أدركت المملكة العربية السعودية أن الإنسان يمثل اللبنة الأساسية في هذه الحياة، وقاطرة التقدم الفعال في التنمية، وأن العناية بتعليمه تعنى إتاحة الفرصة وجعلها سانحة للالتحاق بالأمم المتقدمة بعدما تهيأت كافة الظروف الملائمة من إنشاء الطرق، وتطوير الموصلات، ووسائل الإعلام، وبناء المؤسسات التعليمية (وزارة الإعلام، ١٤٢٢هـ، ١٨٢- ١٨٥).

كانت أرض الحرمين وما زالت – بحمد الله- مهبط الوحي ومنذ عصور قديمة وطلبة العلم في شتى أنحاء العالم يقصدون ويفدون إلى الحرمين لينهلوا ويتعلموا من العلماء، فتدفق العلماء والباحثين من كل مكان لهذه الأسباب يفد طلاب العلم إلى جامعات المملكة العربية السعودية (السميح، ٢٠١٠م، ١٧).

ومع انتشار وتوسع التعليم في المملكة العربية السعودية في كافة مؤسساته، ومن بين هذه التوسعات تم إنشاء جامعة تبوك ١٤٢٧هـ-

٢٠٠٦م وكان من أهداف الجامعة الاهتمام بالمنح الدراسية ؛ وذلك لتحقيق أهداف المنح الدراسية والتي تمثلت في :-

- تعليم اللغة العربية والعلوم الإسلامية، ونشر ثقافة الوسطية والاعتدال.
- إعداد علماء متخصصين فاعلين في مجتمعاتهم في جميع التخصصات.
- استقطاب الطلاب المميزين علماً لتحقيق التنوع الثقافي وإثراء البحث العلمي.
- إقامة الروابط العلمية والثقافية مع المؤسسات التعليمية والهيئات والمؤسسات العلمية في العالم وتوثيقها لخدمة الإنسانية (جامعة تبوك، ١٤٣٥هـ، ٥).

ويمكن القول بأن القيادة الرشيدة في المملكة العربية السعودية عملت على توحيد الجهود في خدمة أبناء المسلمين أثناء تواجدهم بالمملكة، ومن ذلك الملتقى العلمي الأول الذي عقد في أروقة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية حيث شاركت فيه العديد من الجامعات، وبعض المؤسسات الخيرية، والذي تناول تجربة المملكة في تعليم طلاب المنح الدراسية ؛ حيث تم التعرض للمشكلات الأكاديمية والشخصية والاجتماعية والاقتصادية، وتحديداً أوجه الشبه والاختلاف في المشكلات بين الطلاب، ووضع حلول مناسبة لها (الشمراني، ١٤٣٥هـ، ٩).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

إن الجامعات السعودية تضم بين جنباتها مجموعة كبيرة من الطلاب الوافدين للدراسة من مختلف دول العالم الإسلامي وأقلياته ؛ وذلك بهدف

تأهيلهم علمياً لخدمة بلدانهم وأمتهم الإسلامية، وقد اتضح للباحث من خلال عمله، ومعايشته مع طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك، حيث يعمل الباحث بعمادة القبول والتسجيل للمنح الدراسية بجامعة تبوك.

علاوة على اطلاع الباحث على بعض الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع الدراسة، مثل دراسة: (اليحيى، ١٩٩٥م) والتي أكدت على ضعف مستوى الخريجين وانخفاضه، إضافة إلى عدم التخرج في الزمن المحدد، عدم تطوير النظام التعليمي داخل الجامعات منذ زمن بعيد، دراسة: (الأشول، ٢٠١٣م) والتي أكدت عدم وضوح وشفافية نظام الترشيح للحصول على المنحة الدراسية، وعدم توفر الدورات التدريبية القصيرة للخريجين، وغياب التنسيق بين الوزارات، ودراسة: (محمد، ٢٠٠١م) والتي تناولت أهم المشكلات التي تواجه الطلاب الوافدين بجامعة الأزهر، ومنها: تأخر وصول الكتب الدراسية، واستخدام اللهجة العامية المصرية في المحاضرات، وصعوبة استعارة الكتب، وكذلك صعوبة الحصول على عمل في البلد المبتعث إليها، في ضوء تلك المشكلات المتنوعة في الأقطار العربية لم يقف البحث عند سردها ووصفها، وهذا ما حدا بالباحث أن يضع آليات وحلول للمشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك.

وقد لاحظ الباحث أن هذه الدراسات لم تتناول موضوع بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الاجرائية لمعالجتها- في حدود علم الباحث - ولما كانت جامعة تبوك من الجامعات الناشئة والواعدة بين الجامعات السعودية، تطلع الباحث لرصد تلك المشكلات، ووضع آليات

إجرائية لمعالجة تلك المشكلات، وتمثلت مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية: -

السؤال الأول: ما المشكلات التي يواجهها طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك؟

السؤال الثاني: ما الآليات الإجرائية لمعالجة المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك؟

السؤال الثالث: هل توجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب المنح الدراسية للمشكلات التي تواجههم تعزى إلى التخصص، الجنس، والقارة؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب المنح الدراسية لآليات معالجة المشكلات التي تواجههم تعزى إلى التخصص، الجنس، والقارة؟

أهداف الدراسة: تنبع أهمية البحث من كونها تتناول موضوع بعض مشكلات طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك والآليات الاجرائية لمعالجتها، وهو موضوع هام وحيوي يهم فئة من الطلاب ليست بالقليلة، مما يزيد هذه الدراسة قوة، وأهمية، ويمكن لهذه الدراسة أن تسهم في تحقيق الأمور التالية: -

- تعرف واقع المنح الدراسية بجامعة تبوك.
- الوقوف على المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك.

- التعرف إلى أي مدى تختلف تلك المشكلات باختلاف التخصص والجنس والقارة التي ينتمي إليها.

- الوصول إلى الآليات الإجرائية لمعالجة تلك المشكلات.

أهمية الدراسة: نبعت أهمية الدراسة مما يأتي :-

- تأتى الدراسة الحالية لتقدم طرحاً جديداً قد تساعد في حل العديد من المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية، حيث تُعد جامعة تبوك جامعة ناشئة.

- قد تساعد نتائج الدراسة متخذي القرار في كل من وزارة التعليم العالي بشكل عام، وجامعة تبوك بشكل خاص بمجموعة من التوصيات والمقترحات، والتي من شأنها حل بعض المشكلات المتعلقة بطلاب المنح الدراسية.

- تأتى أهمية الدراسة من أهمية الموضوع نفسه وهو علاج مشكلات طلاب المنح الدراسية.

- ستكون نتائج الدراسية الحالية نواة للعديد من الدراسات داخل الجامعات الناشئة لمعالجة تلك المشكلات على اختلاف تنوعها وزمانها.

- تظهر أهمية الدراسة في مد جسور التعاون الثقافي بين المملكة العربية السعودية، وبين أقطار العالم الإسلامي.

حدود الدراسة: الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تعرف المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك. ووضع آليات إجرائية لمعالجة تلك المشكلات.

الحدود المكانية: جامعة تبوك بالمملكة العربية السعودية.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

مصطلحات الدراسة: ومن المصطلحات التي تناولتها الدراسة: -

- **آليات إجرائية**: الطرق والوسائل التي بواسطتها يمكن التوصل لحل للمشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك، وتكون قابلة للتطبيق، ويمكن قياسها عند متخذي القرار.
- **المشكلة اصطلاحاً**: ظاهرة تتكون من عدة أحداث أو وقائع متشابكة لفترة من الوقت، ويكتنفها الغموض واللبس، تواجه الفرد أو الجماعة، ويصعب حلها قبل معرفة أسبابها والظروف المحيطة بها، وتحليلها للوصول إلى اتخاذ قرار بشأنها (بدوي، ١٩٨٢، ٣٠٧) وتتضمن المشكلات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والاقتصادية التي تواجه طلاب المنح الدراسية.
- **المنح الدراسية بجامعة تبوك**: هي المقاعد الدراسية التي يحصل عليها الطلاب غير السعوديين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

طالب المنحة: وعرَّفه (الصغير، ١٤٢٢هـ، ٧) بأنه الطالب الذي سافر من بلاده، وجاء إلى المملكة لتعلم اللغة العربية، ومتابعة تعليمه.

الدراسات السابقة: اطلعت الدراسة الحالية على بعض الدراسات ذات الصلة الوثيقة بموضوع مشكلات طلاب المنح الدراسية والأليات الاجرائية لمعالجتها، والتي أوضحت الطريق أمام الباحث لكشف العديد من المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بالعالم العربي والإسلامي، والتي استفاد منها الباحث، ويمكن تصنيفها من الأحدث إلى الأقدم على النحو التالي: -

١- **دراسة الشمراني (١٤٣٥هـ)** بعنوان: (المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى).

هدفت الدراسة إلى: تعرف الواقع الكمي للمنح الدراسية بجامعة أم القري، إضافة إلى الكشف عن أنواع المشكلات التي قد تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى، ومعرفة درجة وجود المشكلات الاجتماعية والثقافية والتعليمية والاقتصادية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى تعزي لمتغير الكلية والسنة الدراسية، والكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) وأخيراً تقديم بعض الحلول لطلاب المنح الدراسية بجامعة القري.

وأسفرت الدراسة عن جملة من النتائج أهمها: وجود مشكلات اجتماعية بدرجة ضعيفة، وأخرى ثقافية بدرجة متوسطة أكبرها قلة المراجع الثقافية، وصعوبة التواصل اللفظي مع المجتمع، وكذلك وجود مشكلات تعليمية بدرجة متوسطة من أكبرها استخدام طريقة الإلقاء في الشرح، وكذلك مشكلات اقتصادية بدرجة متوسطة أكبرها قلة المكافآت الشهرية، وارتفاع قيمة المراجع، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) حول المشكلات الاقتصادية، تعزى لمتغير نوع الدراسة في كلية الشريعة وكلية الدعوة، وأخيراً توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) حول المشكلات التعليمية تعزى لمتغير السنة الدراسية في اتجاه السنة الأولى.

٢- **دراسة صادق (٢٠١٣م)** بعنوان: (متطلبات إنشاء جامعة افتراضية إسلامية لمواجهة مشكلات الطلاب الوافدين للدراسة بمصر).

هـدفت الدراسـة إلى: صـياغة أنمـاط مقترحـة للجامعـة الافتراضـية الإسلامية بالصورة التي تجعلها أحد البدائل لمواجهة المشكلات التي تواجه الطلاب الوافدين للدراسة في مصر من خلال تعرف الفلسفة التربوية الحاكمة للجامعة الافتراضية الإسلامية، وإبراز أهم الخبرات الدولية المعاصرة في إنشاء الجامعات الافتراضية، وأخيراً تشخيص المشكلات التي يعانى منها الطلاب الوافدين للدراسة في مص.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: يواجه التعليم العالي في دول العالم الإسلامي آفة التقليد والمحاكاة، اتفاق أفراد عينة الدراسة على إنشاء الجامعة الافتراضية في مصر لمواجهة مشكلات التعليم الجامعي في العالم الإسلامي التي يعاني منها الطلاب الوافدين.

٣- **دراسـة قنـدو (١٤٣١هـ)** بعنـوان: (رعايـة الجامعـات الـسعودية لطلاب المنح الدراسية وإعدادهم دراسة وصفية).

هـدفت الدراسـة إلى: بيـان دور الجامعـات الـسعودية في رعايتهـا لطـلاب المنح الدراسية، وإعدادهم إعداداً علمياً ومنهجيا، **توصلت الدراسة إلى:** ضرورة التأكيد على جهود الجامعة الإسلامية في هذا المجال، بالإضافة إلى التأكيد على أهمية تبني الجامعات السعودية لعقد دورات خارجية في البلدان والأقليات الإسلامية في مجال التعليم والدعوة إلى الله تعالى.

٤- **دراسة السميح (٢٠١٠م)** بعنوان: (الصعوبات التعليمية والإدارية لطلاب المنح الدراسية):

هـدفت الدراسـة إلى: تعـرف أهـم الـصعوبات الإداريـة والتعليميـة الـتي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إضافة

إلى التعرف على درجة استفادة طلاب المنح الدراسية بالجامعة من التسهيلات الإدارية والتعليمية لهم، والتوصل إلى استراتيجية متكاملة تساعد طلاب المنح الدراسية في إنجاز أهدافهم التعليمية في أقصر مدة ممكنة، وأخيراً تقديم أنسب الحلول والمقترحات والتوصيات للتغلب على الصعوبات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بالجامعة والجامعات المثيلة.

وتوصلت الدراسة إلى جملة من النتائج أهمها: ضعف فهم طلاب المنح الدراسية أسئلة الامتحانات لاحتوائها على ألفاظ عربية غير مألوفة، تأخر ظهور نتائج الامتحانات لطلاب المنح الدراسية مما يؤخر سفرهم لأوطانهم، وقلة المكافآت المالية وتأخرها، وتعقد إجراءات الاستعارة للكتب بالإضافة لارتفاع أسعار الكتب، ونقص المراجع في المكتبة المركزية، وتعقد إجراءات القبول في السكن الجامعي، وضعف الرعاية الصحية والاجتماعية.

٥- **دراسة محمد(٢٠٠١م)** بعنوان: (مشكلات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر).

هدفت الدراسة إلى: تعرف على المشكلات التعليمية والاجتماعية والاقتصادية التي تواجه الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر ومدى ارتباطها بالمتغيرات الكلية التي يدرس بها الطالب ونوعها، ولغته الأم، ونوع تمويله، وطول مدة تواجده في مصر، واقتراح حلول وإجراءات تساهم في التغلب على تلك المشكلات في ضوء إمكانات الجامعة.

توصلت الدراسة إلى أن أهم المشكلات التعليمية هي: تأخر وصول الكتب الدراسية، واستخدام اللهجة العامية المصرية في المحاضرات مع عدم وجود مرشد لمساعدة الطلبة الوافدين على نظام وطبيعة الدراسة، وصعوبة

استعارة الكتب والمراجع الجامعة، أما بالنسبة للمشكلات الاجتماعية والاقتصادية فتمثلت في صعوبة الحصول على عمل بمصر أثناء الإجازة، وقلة السفر للأهل.

٦- دراسة: (Randall Yamamotom,1998) بعنوان: المشكلات التي يعاني منها الطلاب الأجانب في جامعة ريكوس في اليابان.

هدفت الدراسة إلى: تعرف وتحديد مستويات التوتر لدى الطلاب جامعة ريكوس، وتعرف الأسباب التي تعيق التكيف الاجتماعي، والتقدم العلمي.

توصلت الدراسة إلى أهم المشكلات، والتي منها:- ضعف تحقيق إنجازات دراسية بسبب التوتر، وعدم الانسجام والتوافق اللغوي مع الزملاء، وقلة توافر المراجع الدراسية، وضعف تقديم العون والنصيحة من قبل أعضاء الهيئة التدريسية، علاوة على بعض المشكلات الاجتماعية والشخصية التي تؤدي إلى بعض مستويات التوتر.

٧- دراسة: (Tucic,2008) بعنوان: تقييم احتياجات طلاب المنح الدوليين في مدينة سدني.

هدفت الدراسة إلى: تعرف الصعوبات والتحديات التي تواجه طلاب المنح الدوليين، وكانت أداة الدراسة: المقابلة، وهي عبارة عن أسئلة مفتوحة مع (١٣) طالباً من مؤسسات التعليم الجامعي، علاوة على (٩) من مقدمي الخدمات التعليمية.

توصلت الدراسة إلى أهم التحديات والصعوبات، والتي منها:- أن هناك تحديات عديدة تواجه طلاب المنح الأجانب، وتمثلت في: مشكلات

الإقامة، ومشكلات الأمن والسلامة، ومشكلات العزلة الاجتماعية، وصعوبة الظروف المالية.

٨- دراسة: (Saad Abdulkarim , Al Shedokh. 1999) بعنوان: المشكلات التي تواجه الطلاب السعوديين أثناء دراستهم بمعاهد التعليم العالي الأمريكية.

هدفت الدراسة إلى: تعرف المشكلات الاجتماعية والتعليمية والنفسية التي تواجه الطلاب السعوديين أثناء دراستهم بمعاهد التعليم الأمريكية.

توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، والتي منها:- تحديد بعض المشكلات التي يتعرض لها الطلاب السعوديين أثناء دراستهم في أمريكا:- مشكلة الالتحاق بالتخصص الدراسي المطلوب، مشكلة ارتفاع نفقات المعيشة هناك، مشكلة التسجيل للدراسة بالخارج، علاوة على بعض مشكلات الأنشطة والخدمات الصحية، وأكدت الدراسة على أنه كلما طالت فترة إقامة الطالب كلما قلت المشكلات التي تواجهه.

التعليق العام على الدراسات السابقة: سار الباحث في تعليقه على الدراسات السابقة وفق المحاور التالية:-

أولا: المجالات التي غطتها الدراسات السابقة:

هناك دراسات تناولت مشكلات المنح الدراسية مثل دراسة الشمراني (١٤٣٥هـ) ودراسة محمد (٢٠٠١م) وأخرى تناولت رعاية الجامعات لطلاب المنح، وإعدادهم مثل دراسة قندو (١٤٣١هـ) وأخرى تناولت متطلبات إنشاء جامعة افتراضية لمواجهة مشكلات طلاب المنح الدراسية مثل دراسة صادق

(٢٠١٣م) وأخرى تناولت الصعوبات التعليمية والإدارية لطلاب المنح الدراسية مثل دراسة السميح (٢٠١٠م).

من خلال عرض الدراسات السابقة يتضح لا توجد دراسة – على حد علم الباحث – تناولت موضوع مشكلات طلاب المنح الدراسية، أو الآليات الاجرائية لمواجهة تلك المشكلات.

(ب) أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة:

أكدت نتائج بعض الدراسات إلى أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية منها ما هو اجتماعي وتعليمي وثقافي واقتصادي.

(ج) أوجه الشبه والاختلاف بين الدراسة الحالية والدراسة السابقة:

تشابهت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في تناول قضية المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية لطلاب المرحلة الجامعية.

اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في البحث عن الآليات لمواجهة تلك المشكلات، وكذلك في زمان ومكان الدراسة وعينتها.

(د) مدى إفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في إطارها النظري، والمعالجة الإحصائية، وبناء الأدوات وغيرها.

الإطار النظري

يتناول الإطار النظري مفهوم المنحة وأنواعها، وشروطها، والخدمات المقدمة للوافدين، وأهم المشكلات التي تواجه طلاب المنح، وآليات إجرائية لمواجهة تلك التحديات والمشكلات، وهي كتاتالي:-

أولاً: مفهوم المنح، وأنواعها، والضوابط المحددة لها، والخدمات المقدمة لطلاب المنح الدراسية:

تقدم الجامعات السعودية منحاً دراسية لإكمال المرحلة الجامعية في البكالوريوس والدراسات العليا، وهى مقتصرة على الطلاب والطالبات غير السعوديين مما يبرز دور المملكة العربية السعودية في الاهتمام بأبناء المسلمين في الداخل والخارج، فالمنحة الدراسية تتمثل فيما يلى:-

" هي المقعد الذي يحصل عليه الطالب (الذكر أو الأنثى) من غير السعوديين للدراسة في مؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية "(الشمراني، ١٤٣٥هـ، ٣٠)

وقد اتفقت جامعة تبوك مع جامعة أم القرى على التعريف السابق، حيث إن المنحة تقدم للطلبة غير السعوديين.

- **أنواع المنح الدراسية:** تنقسم المنح الدراسية إلى:-

- منح داخلية مقدمة للطلبة المقيمين في المملكة العربية السعودية إقامة نظامية.

- الطلاب غير المقيمين في المملكة إقامة نظامية، وهؤلاء يدخلون في المنح الخارجية.

تطبق المنح الدراسية بجامعة تبوك وفق الشروط التالية:-

- ألا يزيد عدد طلاب المنح عن ٥٪ من نسبة الطلاب السعوديين المقبولين.

- يتم الترشيح على جميع التخصصات في الجامعة باستثناء التخصصات الصحية.

ويشترط في قبول طلاب المنح الخارجية ما يلى :-

- ألا يقل سن الطالب عن(١٧) سنة ، ولا يزيد عن (٢٥) سنة للمرحلة الجامعية ، ومعهد تعليم اللغة العربية أو ما يماثله ، و(٣٠) سنة لمرحلة الماجستير ، و(٣٥) سنة لمرحلة الدكتوراه ، ويحق لمجلس المؤسسة الاستثناء من ذلك.

- أن توافق حكومة بلد الطالب على الدراسة في المملكة العربية السعودية للدول التي تشترط ذلك على الطلاب السعوديين.

- ألا يكون الطالب قد حصل على منحة دراسية أخرى من إحدى المؤسسات التعليمية في المملكة العربية السعودية.

- أن تصدق الشهادات والأوراق الثبوتية من الجهات المختصة التي تحددها المؤسسة التعليمية .

- أن يحضر شهادة خلو من السوابق من الأجهزة الأمنية في دولته.

- ألا يكون مفصولاً من إحدى المؤسسات التعليمية في المملكة.

- أن يكون مع الطالبة محرم وفقاً للتعليمات المنظمة ؛على ألا يكون مشمولاً بمنحة ، أو تكون لدية إقامة نظامية ، أو يقدم على سجل صاحب عمل بحاجة إلى خدماته.

- أن يجتاز الفحص الطبي الذى تقرره الأنظمة والتعليمات.

- للمؤسسة التعليمية أن تشترط تزكية الطالب من إحدى الهيئات أو المؤسسات أو الشخصيات التي تحددها المؤسسة (جامعة تبوك ، ١٤٣٥هـ ، ٦- ٧) وذكرت دراسة : (اليحيى ، ١٩٩٥) بعض الشروط للقبول بالمنح الدراسية منها :-

- أن يكون الطالب مسلماً حسن الخلق خاضعاً لجميع الأحكام الشرعية ملتزماً بمبادئ الإسلام مستقيماً في دينه.

- أن يكون حاصلاً على الشهادة الثانوية العامة من المملكة العربية السعودية، أو على شهادة معادلة لمثيلاتها بالمملكة.

- ألا يكون قد مضى على تاريخ حصوله على المؤهل الدراسي مدة تزيد على السنتين.

- أن تتوافر فيه كافة شروط قبول الطلبة السعوديين.

- أن يلتزم بالتفرغ الكامل للدراسة وألا يعمل بأجر أو بدون أجر طول مدة الدراسة.

- أن يحصل على تزكيتين من مؤسسة إسلامية معروفة أو من شخصية إسلامية مشهود لها بالتحمس للإسلام (اليحيى، ١٩٩٥م، ٥٨- ٥٩).

المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية :-

رصدت الدراسات السابقة العديد من تلك المشكلات التي يعاني منها طلاب المنح الدراسية، ومن أهمها :-

- **المشكلات الاجتماعية :**

ومنها المشكلات الشخصية وهى متاعب في نطاق الفرد الواحد، فإن تجاوزت هذا النطاق أحدثت خللا للبناء الاجتماعي، ومنها : قلة السفر للأهل، ونفقات السكن بمصر محمد، ٢٠٠١م، ١٤٧).

ومن بين المشكلات الاجتماعية أيضاً إصدار لوائح تنظيمية عشوائية يسفر عنها التذمر والاعتراض وربما عدم الأخذ بها (استيتيه، ٢٠١٠ م، ١٧٥)

ولكن هذه المشكلات وغيرها سرعان ما يتغلب عليها طلاب المنح الدراسية ليتأقلموا مع طلاب المملكة ؛ ويحققوا أهدافهم التعليمية بسهولة ويسر.

- **المشكلات الثقافية :**

وذكرت دراسة (الشمراني) أن : من بين المشكلات الثقافية لطلاب المنح الدراسية أن بعضهم وافد من القارة الأفريقية ، ولا يجيدون التعامل مع التقنيات الثقافية منذ الوهلة الأولى ، كذلك عدم معرفة خصائص المجتمع الوافدين إليه ، إضافة إلى تباين العادات والتقاليد ، وطباع جماعة الرفاق وغيرهم (الشمراني ، ١٤٣٥هـ ، ٤٨- ٥٠).

وأوضحت نتائج دراسة(الأشول) أن من بين مشكلات الطلاب المبتعثين اليمنيين غياب التنسيق والتكامل بين دور الملحقية الثقافية ووزارة التعليم العالي ، وغياب قاعدة بيانات الطلاب في بعض الملحقيات ، والافتقار للعمل المؤسسي ، وغياب دور الملحقيات في التعريف بثقافة القطر المبتعث إليه (الأشول ، ٢٠١٣م ، ٦٧- ٦٨)

- **المشكلات التعليمية :**

أسفرت نتائج الدراسات السابقة عن العديد من المشكلات التعليمية التي تواجه الطلاب الوافدين من بينها تأخر وصول الكتب الدراسية ، واستخدام اللهجة العامية في التدريس ، وعدم وجود مرشد لمساعدة الطلاب الوافدين علي نظام وطبيعة الدراسة ، هذا ما أكدته دراسة (محمد ، ٢٠٠١م ، ١٥٨- ١٥٩).

- **المشكلات الاقتصادية :**

ذكرت الدراسات السابقة العديد من المشكلات الاقتصادية ومنها صعوبة الحصول على عمل أثناء الإجازة، وقلة المنح التجارية، وارتفاع ثمن الكتب والمراجع ونفقات السكن (محمد، ٢٠٠١م، ١٦٢- ١٦٤)، وأضاف البعض أن من بين المشكلات الاقتصادية (الشمراني، ١٤٣٥هـ، ٥٨) ومنها: ارتفاع النفقات للمعيشة والتي يصاحبها ضيق ذات اليد، عدم الانتظام في صرف المكافآت الشهرية، وصعوبة التنقل والمواصلات وخاصة الطلاب الذين يسكنون خارج السكن الجامعي، ومما سبق يتضح أن العوامل الاقتصادية تؤثر في استقرار حياة الطالب المبتعث حيث إن المال هو عصب الحياة، فلن يستطيع الطالب تحقيق هدفه ولديه قصور في النواحي المادية.

وهناك صعوبات مرتبطة بالمؤسسة التعليمية نفسها — خاصة المؤسسات الجامعية — تحول دون البرامج والأنشطة التعليمية ومنها: -

- أن بعض المؤسسات لا تقدم شهادات معتمدة.
- مكان إقامة الدارس ومدى توافر وسائل الموصلات المناسبة له.
- الطريقة التي تقدم بها البرامج داخل المؤسسة.
- المقررات المقدمة ومدى علاقتها باهتمامهم.
- توقيت البرامج المقدمة.
- مدى توفر المعلومات حول البرامج التي تقدمها المؤسسة وغيرها (الخنكاوى، ١٩٩٦م، ١١٧- ١١٨).

المكافآت والمزايا التي يحصل عليها طلاب المنح الدراسية :

تكفل الجامعات السعودية طلاب المنح الدراسية حيث توفر لهم أسباب الرعاية الكاملة لتحقيق الاستقرار النفسي، ولتحقيق التكامل التربوي، كما تعمل علي تذليل الصعوبات التي قد تعترض طلاب المنح الدراسية ووضع الحلول والبدائل مع الجهات ذات الصلة في ظل اللوائح والأنظمة (قندو، ١٤٣١هـ، ١٠).

أصدرت أمانة مجلس جامعة أم القرى ضمن القواعد التنفيذية لضوابط طلاب المنح الدراسية لغير السعوديين في جلستها الثالثة بتاريخ (٢٩/ ١٤٣٢/٤ه) وهى كالتالي:

١- الرعاية الصحية للمبتعث ولأفراد أسرته مدة إقامتهم في المملكة العربية السعودية، سواء في مستشفى الجامعة أو المستشفيات الحكومية إن لزم الأمر.

٢- صرف مكافأة بدل تجهيز عند قدومه كعهدة تسدد من حساب مكافأة الطالب كي لا يتضرر الطالب من التأخير.

٣- صرف مكافأة ثلاثة أشهر بدل تخرج حال انتهاء علاقته بالجامعة.

٤- المزايا التي يتمتع بها نظراؤه من طلاب المؤسسة التعليمية.

٥- تصرف المؤسسة التعليمية للطلاب وجبات غذائية مخفضة (الشمراني، ١٤٣٥هـ، ٣٢- ٣٣).

وأوضحت عمادة شؤون الطلاب بجامعة الملك سعود أن الخدمات الطلابية المقدمة لطلاب المنح الدراسية تمثلت فيما يلي:-

- إنهاء إجراءات استقباله وتسجيله وإصدار قرار منحته.

- إصدار إقامته النظامية بعد استكمال إجراءات الجوازات والفحص الطبي.
- إنهاء إجراء سُلفة مالية لتدبير أموره إلى أن يتم صرف مكافأته الشهرية.
- ترتيب برامج النشاط اللاصفي الاجتماعي والثقافي والرياضي .
- التواصل مع طلاب المنح المتخرجين بعد عودتهم إلى بلدانهم من خلال المراسلات البريدية.
- توفير سكنه وعلاجه طيلة دراسته في كافة المستشفيات الحكومية.
- صرف مستحقاته المالية بدل طباعة وغيره إذا كان من طلاب الماجستير، أو الدكتوراه.
- توفير رحلات الحج والعمرة لطلاب المنح الدراسية.
- الزيارات للمعالم الرئيسية لمدينة الرياض.
- توفير برامج الدمج الاجتماعي في المحيط الاجتماعي السعودي مثل إفطار جماعي في شهر رمضان وغيره.
- تخصيص دورات ومسابقات ثقافية متنوعة ومتعددة كالخطابة والشعر والمسرح (جامعة الملك سعود، ١٤٣٥ه، ١٣- ١٤).

وأوضحت عمادة شؤون الطلاب بجامعة طيبة بالمدينة المنورة أن الخدمات الطلابية المقدمة لطلاب المنح الدراسية تمثلت فيما يلي: -

- توفير التوجيه والإرشاد من خلال المعلومات عن البرامج والخطط الدراسية، ولقاءات متكررة مع الطلاب.

- تقديم خدمات الإرشاد الجمعي والفردي والعمل على تقديم الحلول المناسبة لها.

- إعداد حقائب تدريبية لإكساب طلاب المنح الكفايات اللازمة لهم أثناء دراستهم.

- تنظيم المسابقات الثقافية كمسابقات حفظ وتجويد القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

- تهيئة البيئة المناسبة لطلاب المنح الدراسية لتنمية قدراتهم، ومهاراتهم، وتبادل الخبرات فيما بينهم.

- اكتشاف المواهب الطلابية في مجال الابتكار العلمي ورعايتها.

- تيسير تبادل الإنتاج الثقافي لطلاب المنح مع الهيئات والمؤسسات المعنية داخل المملكة وخارجها.

- قيام برامج اجتماعية يديرها طلاب المنح الدراسية (جامعة طيبة، ١٤٣٤هـ، ١٢- ١٣).

وأوضحت عمادة شؤون الطلاب بجامعة المجمعة أن الخدمات الطلابية المقدمة لطلاب المنح الدراسية تمثلت فيما يلي: -

- تشغيل الطلاب في أوقات غير المحاضرات، وذلك مقابل مالي يحسب أجرها بالساعة.

- منح ذوي الحاجة منحاً للظروف التي يتعرضون لها ويعجزون عن تجاوزها.

- تقديم دورات تطويرية في مجال الحاسب لطلاب المنح الدراسية وإكسابهم خبرات إضافية.

- تسهيل استفادة طلاب المنح من الخدمات الطبية بالجامعة.
- تقديم برامج تعريفية بالنهضة الحضارية التي تعيشها المملكة العربية السعودية (جامعة المجمعة، ١٤٣٥هـ، ١٠).

الطريقة والإجراءات: وتشمل: الإجراءات المعتمدة في الدراسة، والتي تصف مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، وأداة الدراسة، وكيفية التحقق من صدقها وثباتها ومتغيرات الدراسة والتحليل الإحصائي المستخدم للوصول إلى النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة، وهي كالتالي:-

منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي بغرض جمع البيانات وتفسيرها حيث يهدف المنهج إلى "وصف ما هو كائن من ظواهر، أو أحداث معينة بعد جمع البيانات باستخدام الملاحظة، أو المقابلة أو الاختبارات، أو الاستفتاءات المناسبة لكل ظاهرة، أو حدث، كما يهدف إلى تفسير الظواهر، وتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين المتغيرات" (منسي، ٢٠٠٠م، ٢٠٢).

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من طلاب المنح الدراسية بكليات جامعة تبوك خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ وقد بلغ عدد طلبة المنح الدراسية في جامعة تبوك (٢١٩) وينتمون إلى (١٢) دولة.

عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من (٩٦) طالباً وطالبة من أصل (٢١٩) تم توزيع استبانتين عليهم، ومثلت عينة الدراسة ما نسبة (٤٤٪) من المجتمع الأصلي، وهذه النسبة تعتبر عينة ممثلة لمجتمع البحث الأصلي.

جدول رقم (١) وصف عينة الدراسة

العينة	الجنس		التخصص		نوع القارة		الإجمالي
	ذكور	إناث	علمي	أدبي	أفريقيا	أسيا	
طلاب وطالبات المنح الدراسية	٦٩	٢٧	٧٨	١٨	١٧	٧٩	٩٦
النسبة المئوية	٠,٧٢	٠,٢٨	٠,٨١	٠,١٩	٠,١٨	٠,٨٢	٪١٠٠

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالدراسة، أعد الباحث استبانة تتكون من مجالين:-

المجال الأول: تتعلق بالمشكلات التي يواجهها طلاب المنح الدراسية في جامعة تبوك، اشتملت في صورتها الأولية على أربعة محاور: (المشكلات الاجتماعية، والمشكلات الثقافية، والمشكلات التعليمية، والمشكلات الاقتصادية) وكان مجموع عباراته (٢٢) عبارة، تم تقسيمها إلى المحاور التالية:-

- محور المشكلات الاجتماعية: وتتمثل في العبارات من (١- ٦).
- محور المشكلات التعليمية: وتتمثل في العبارات من (٧- ١٢).
- محور المشكلات الثقافية: وتتمثل في العبارات من(١٣- ١٧).
- محور المشكلات الاقتصادية: وتتمثل في العبارات من(١٨- ٢٢).

المجال الأول: وشمل الأليات الإجرائية لمعالجة المشكلات الطلابية، وكان مجموع عباراته (٢٠) عبارة، تم تقسيمها إلى المحاور التالية: -

- محور آليات معالجة المشكلات الاجتماعية: وتتمثل في العبارات من(١- ٥).

- محور آليات معالجة المشكلات التعليمية: وتتمثل في العبارات من(٦- ٩).

- محور آليات معالجة المشكلات الثقافية: وتتمثل في العبارات من (١٠ - ١٤).

- محور آليات معالجة المشكلات الاقتصادية: وتتمثل في العبارات من(١٥- ٢٠).

وصممت الاستجابة على أداة الدراسة وفق مقياس ثلاثي: (موافق، غير متأكد، لا أوافق) حيث تعطى الدرجات التالية (٣، ١ ، ٢)على الترتيب، وبعد تطبيق أداة الدراسة على العينة وتحليلها، قسمت درجة وجود المشكلات، وآليات معالجتها إلى ثلاثة مستويات بناء على المتوسطات الحسابية الموزونة لتقديرات أفراد العينة على النحو الآتي: (٣- ٢,٣٤) مرتفعة و(٢,٣٣ — ١,٦٧) متوسطة، وأقل من (١,٦٦) منخفضة.

صدق وثبات أداة الدراسة

عرضت الأداة بصورتها الأولية على (٩) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة تبوك، وذلك بهدف تعرف مدى ملاءمة عباراتها للهدف الذي وضعت من أجله، ومدى وضوح وسلامة صياغة كل عبارة، ومدى انتماء كل عبارة للمجال المندرجة تحته، والتعديلات والإضافات المقترحة حيال العبارات والمجالات، وتلا ذلك حساب نسب اتفاق المحكمين على عبارات أداة البحث بشرط ألا تقل عن (٨٠٪) لقبول العبارة، وبعد مراجعة آراء واقتراحات وملاحظات وتعديلات لجنة التحكيم لم يتم حذف أية فقرة، وإنما جرى تعديل بعضها.

وللتحقق من ثبات الأدوات تم استخدام معادلة (ألفا كرونباخ) حيث بلغ معامل ثبات الاستبانة الأولى (المشكلات) (٠,٩٢) ومعامل ثبات الاستبانة الثانية آليات معالجة المشكلات (٠,٨٨) وهذه القيم مناسبة لغايات الدراسة.

كما قام الباحث بالتحقق من معاملات الاتساق الداخلي لأداة الدراسة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة من عبارات المقياس والمجال الذي تنتمي إليه، ودرجة المجال مع الدرجة الكلية، ودرجة كل عبارة مع الدرجة الكلية ولكل جزء من أجزاء الاستبانة، وكانت جميع قيم معاملات الارتباط دالة احصائيًا.

نتائج الدراسة الميدانية، ومناقشتها، وتحليل النتائج:- تم تناول نتائج الدراسة وتحليلها وفقاً لتساؤلات الدراسة، وتم عرض نتائج تكرارات كل جدول على حدة، ثم بيان وتفسير هذه النتائج في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الميدانية بالإضافة إلى الاستعانة بالإطار النظري في تفسير هذه النتائج، وبالدراسات السابقة كالتالي: -

نتائج السؤال الأول: والذي ينص على: ما المشكلات التي يواجهها طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك؟ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية: -

المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات الاستبانة، والنسبة المئوية للمتوسط من الدرجة الكلية، وترتيب هذه المتوسطات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٢) ترتيب محاور المشكلات

التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك

م	المشكلة	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
١	الاقتصادية	٥	٢,٤٨	٠,٤١	١	عالية
٢	الثقافية	٥	٢,٢٥	٠,٥٧	٢	متوسطة
٣	التعليمية	٦	٢,٢٠	٠,٥٢	٣	متوسطة
٤	الاجتماعية	٦	٢,١٢	٠,٥٣	٤	متوسطة
	الإجمالي	٢٢	٢,٢٥		-	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة للمشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية قد جاء بدرجة متوسطة حيث يقع المتوسط الحسابي لتقديرات المشكلات بين (٢,٣٤ — ١,٦٧) ودل المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على أن: المشكلات الاقتصادية قد جاءت في المرتبة (الأولى) وبدرجة (عالية) حيث كان المتوسط الحسابي لها (٢,٤٨) أما باقي المشكلات فقد جاءت بدرجة (متوسطة) وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي :-

المشكلات الثقافية : جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٥) والمشكلات التعليمية ، جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٠).

والمشكلات الاجتماعية : جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٢) وهذا أمر طبيعي ، لأن هؤلاء الدارسين يعانون في أوطانهم من سوء الحالة الاقتصادية ، مع قلة توفير فرص عمل لهم ، وتأخير المكافآت ، وأحياناً عدم صرفها ؛ فتمثل الجوانب الاقتصادية أكثر إلحاحاً ، ومع تغيير ثقافتهم عن ثقافة أوطانهم فتأتى الجوانب الثقافية في المرتبة (الثانية) وذلك لتغيير مكونات الثقافة.

أما عن المشكلات التعليمية : ففيها بعض المشكلات ولكن هؤلاء الدارسين يعلمون ذلك قبل وصولهم وعندهم الرغبة لحلها.

وأما المشكلات الاجتماعية : وذلك لأن كل مجتمع له خصائصه وأيديولوجيته ، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة الشمراني (١٤٣٥هـ) والتي أكدت علي المشكلات الاقتصادية والتي منها قلة المكافآت الشهرية ، كذلك نتائج دراسة محمد (٢٠٠١م) والتي أكدت على صعوبة الحصول على عمل في بلد الدراسة ، وكذلك قلة المراجع الثقافية وهذا ما أكدته نتائج دراسة السميح (٢٠١٠م) وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور المشكلات الاجتماعية التي تواجه طلاب المنح الدراسية ، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمشكلات الاجتماعية التي تواجههم

م	المشكلات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاستجابة
٦	ضعف الاهتمام باستقبال طلاب المنح الدراسية من قبل الملحقات الثقافية .	٢,٤٠	٠,٧٦١.	١	عالية
٣	غياب التنسيق المسبق بين الجهات المختصة لشئون طلاب المنح الدراسية.	٢,٢٨	٠,٧٧٧	٢	متوسطة
٢	غضب بعض طلاب المنح الدراسية من اللوائح والتنظيمات المتعلقة بهم .	٢,٢٢	٠,٨٢٣	٣	متوسطة
١	ضعف التعاون من قبل بعض الطلاب تجاه طلاب المنح الدراسية .	٢,٠٩	٠,٧٤١	٤	متوسطة
٤	قلة الصداقات بين طلاب المنح الدراسية وطلاب الجامعة .	١,٩٣	٠,٨٨٥	٥	متوسطة
٥	تمثل اللغة صعوبة في التواصل اللفظي مع أفراد المجتمع .	١,٨٠	٠,٨٩٠.	٦	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي: -

احتلت عبارة: (ضعف الاهتمام باستقبال طلاب المنح الدراسية من قبل الملحقات الثقافية) المرتبة الأولى، قد جاءت بدرجة (عالية) حيث كان المتوسط الحسابي لتقديرات العينة عليها (٢,٤٠) **أما باقي المشكلات الاجتماعية** فقد جاءت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة عليها بدرجة (متوسطة) وهي مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي: -

واحتلت عبارة: (غياب التنسيق المسبق بين الجهات المختصة لشئون طلاب المنح الدراسية) المرتبة الثانية، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٨) وقد يرجع سبب ذلك إلى: قلة عمل المؤسسات في ظل استراتيجية موحدة وداخل منظومة تحقق أهدافاً واحدة بل كثير منها يعمل في جزر منعزلة، وهذا ما أكدته بعض الدراسات السابقة، ومنها دراسة: (الشمرانى، ١٤٣٥هـ) وغيرها.

واحتلت عبارة: (غضب بعض طلاب المنح الدراسية من اللوائح والتنظيمات المتعلقة بهم) المرتبة الثالثة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٢) **واحتلت عبارة:** (ضعف التعاون من قبل بعض الطلاب تجاه طلاب المنح الدراسية) المرتبة الرابعة، بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٩).

واحتلت عبارة: (قلة الصداقات بين طلاب المنح الدراسية وطلاب الجامعة) المرتبة الخامسة، بمتوسط حسابي مقداره (١,٩٣) وقد يرجع سبب ذلك: إلى سلاسة اللغة العربية وبساطتها، وكذلك طبيعة الطلاب في المرحلة الجامعية في تكوين الصداقات فيما بينهم مهما اختلفت جنسياتهم، وبعد ذلك

انتقلت الدراسة إلى محور المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية ، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمشكلات التعليمية التي تواجههم

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاستجابة
٩	قلة المرشدين الأكاديميين لطلاب المنح الدراسية .	٢,٤٩	.٠,٧٨١	١	عالية
١٠	تأخر المعاملات التعليمية من قبل موظفي الجامعة .	٢,٣٨	٠,٨١١	٢	عالية
١٢	عدم تنوع طرائق التدريس في المحاضرات .	٢,٢٩	٠,٧٨٠	٣	متوسطة
٧	تأخر وصول الكتب الدراسية .	٢,١١	٠,٨٣٢	٤	متوسطة
١١	صعوبة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس .	٢,٠٠	٠,٨٣٤	٥	متوسطة
٨	ضعف فهم اللهجة العامية في التدريس.	١,٩٢	٠,٩٠٢	٦١	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن مشكلتين قد جاءتا بدرجة (عالية) حيث تقع المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لهما (٢,٣٤ – ٣).

احتلت عبارة : (قلة المرشدين الأكاديميين لطلاب المنح الدراسية) المرتبة (الأولي) بمتوسط حسابي (٢,٤٩) درجة.

واحتلت عبارة : (تأخر المعاملات التعليمية من قبل موظفي الجامعة) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢,٣٨) درجة ، ويرجع سبب ذلك إلى : قلة

المتخصصين في مجال الإرشاد الأكاديمي، إضافة إلي ضعف متابعة المعاملات من قبل موظفي الجامعة، وهذا ما أكدته دراسة (الشمرانى، ١٤٣٥هـ) و(محمد، ٢٠١٣م).

كما يتضح من الجدول : أن هناك أربع مشكلات قد جاءت تقديرات أفراد العينة لها بدرجة (متوسطة) والمشكلات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على النحو الآتي :-

واحتلت عبارة: (عدم تنوع طرائق التدريس في المحاضرات) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٩) **واحتلت عبارة:** (تأخر وصول الكتب الدراسية بمتوسط) المرتبة(الرابعة) حسابي مقداره (٢,١١).

واحتلت عبارة: (صعوبة التواصل مع أعضاء هيئة التدريس) المرتبة (الخامسة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٠) **واحتلت عبارة:** (ضعف فهم اللهجة العامية في التدريس) المرتبة (السادسة) بمتوسط حسابي مقداره (١,٩٢) **وقد ويرجع ذلك إلى:** عدم تعود الكثير من أعضاء هيئة التدريس وعدم التزامهم بالتحدث باللغة العربية الفصحى في التدريس، ناهيك عن ضعف تفعيل الساعات المكتبية للالتقاء بالطلاب الوافدين بأعضاء هيئة التدريس، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور المشكلات الثقافية التي تواجه طلاب المنح الدراسية، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٥)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمشكلات الثقافية التي تواجههم

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاستجابة
١٦	اختلاف جماعة الرفاق في طبائعهم عن رفاق الموطن الأصلي.	٢,٤١	٠,٨١٥	١	عالية
١٧	قلة المراجع الثقافية التي يحتاجها طلاب المنح الدراسي.	٢,٣٤	٠,٨١٩	٢	عالية
١٥	تباين العادات والتقاليد بين الموطن الأصلي ومجتمع الدراسة .	٢,٢٨	٠,٨٧٩	٣	متوسطة
١٤	عدم معرفة خصائص المجتمع من قبل طلاب المنح الدراسية .	٢,١٦	٠,٨٦٢	٤	متوسطة
١٣	ضعف التعامل مع التقنيات الثقافية لبعض طلاب المنح الدراسية .	٢,٠٦	٠,٨٦٥	٥	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن مشكلتين ثقافيتين قد جاءت متوسطاتهما الحسابية بدرجة (عالية) وهما : (اختلاف جماعة الرفاق في طبائعهم عن رفاق الموطن الأصلي) حيث احتلت المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٤١) بينما **احتلت عبارة**: (قلة المراجع الثقافية التي يحتاجها طلاب المنح الدراسي) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٤).

كما يتضح من الجدول أن: هناك ثلاث مشكلات قد جاءت متوسطات تقديرات أفراد العينة عليهم بدرجة (متوسطة) والمشكلات مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتهم الحسابية على النحو الآتي :-

احتلت عبارة: (تباين العادات والتقاليد بين الموطن الأصلي ومجتمع الدراسة) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٨) **واحتلت عبارة**: (وعدم معرفة خصائص المجتمع من قبل طلاب المنح الدراسية) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,١٦) **واحتلت عبارة**: (ضعف التعامل مع التقنيات الثقافية لبعض طلاب المنح الدراسية) المرتبة (الخامسة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٠٦) **وقد رجع سبب ذلك إلى**: ضعف المستوى الاقتصادي من البلدان الوافدين منها مما يجعل التقنية وسيلة صعبة المنال لهم مما يصعب التعامل معها، إضافة إلى ضعف معرفتهم بخصائص المجتمع، وربما يرجع ذلك إلى قلة توافر المكتبات الثقافية، وكذلك اختلاف طبائع جماعة الرفاق عن الموطن الأصلي وذلك لاختلاف العادات والتقاليد والثقافة، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور المشكلات الاقتصادية التي تواجه طلاب المنح الدراسية، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة للمشكلات الاقتصادية التي تواجههم

م	المشكلة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاستجابة
١٨	صعوبة الحصول علي عمل أثناء الإجازة.	٢,٧٢	٠,٥٩٣	١	عالية
١٩	ارتفاع نفقات المعيشة.	٢,٦١	٠,٧٠١	٢	عالية
٢٠	ارتفاع أسعار استخدام الانترنت للحصول على المعرفة.	٢,٣٨	٠,٨١١	٣	عالية
٢٢	التأخير في تسليم المكافآت الشهرية.	٢,٣٦	٠,٧٦٩	٤	عالية
٢١	مستوى الترفيه لطلاب المنح الدراسية دون المستوى .	٢,٣٢	٠,٨٠١	٥	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن أربع مشكلا ت اقتصادية قد جاءت بدرجة (عالية) حيث تقع متوسطاتها الحسابية بين(٣- ٢،٣٤) والمشكلات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على النحو الآتي : -

احتلت عبارة : (صعوبة الحصول علي عمل أثناء الإجازة) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي مقداره (٢،٧٢) **واحتلت عبارة :** (ارتفاع نفقات المعيشة) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي (٢،٦١) درجة ، **واحتلت عبارة :** (وارتفاع أسعار استخدام الانترنت للحصول على المعرفة) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢،٣٨) **واحتلت عبارة :** (التأخير في تسليم المكافآت الشهرية) المرتبة (الرابعة) بمتوسط الحسابي مقداره (٢،٣٦) وقد يرجع سبب ذلك إلى أن طبيعة عمل الأجانب تتطلب التفرغ مما يصعب على الوافدين إيجاد فرص عمل ، وهذا ما أكدته دراسة ل

احتلت عبارة : (مستوى الترفيه لطلاب المنح الدراسية دون المستوى) المرتبة (الخامسة) بدرجة (متوسطة) بمتوسط حسابي مقداره (٢،٣٢) ويرجع ذلك إلى أن الجامعة ناشئة ، وما زالت أمامها الكثير من الأمور ذات الأولوية عن رفاهية الوافدين بالشكل المطلوب ، وانتقلت الدراسة بعد ذلك إلى نتائج السؤال الثاني.

نتائج السؤال الثاني : والذي ينص على : ما الآليات الإجرائية لمعالجة المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك؟ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :- المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات

الاستبانة، والنسبة المئوية للمتوسط من الدرجة الكلية، وترتيب هذه المتوسطات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٧) ترتيب محاور الآليات الإجرائية لمعالجة المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك

محاور آليات المعالجة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
آليات المحور الاقتصادي.	٦	٢,٧٢	١,٣٧	١	عالية
آليات المحور الاجتماعي.	٥	٢,٦٢	٠,٤٦	٢	عالية
آليات المحور التعليمي.	٤	٢,٥٧	٠,٥٨	٣	عالية
آليات المحور الثقافي.	٥	٢,٣٦	٠,٥٤	٤	عالية
الإجمالي	٢٠	٢,٥٨	٠,٤١		عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي:- أن جميع الآليات المقترحة لمعالجة المشكلات المتضمنة في أداة الدراسة قد جاءت بدرجة عالية وبمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٨) وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لها على النحو الآتي:-

احتلت: (آليات المحور الاقتصادي) المرتبة (الأولى) وقد جاءت بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٢) و احتلت: (آليات المحور الاجتماعي) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٢) و احتلت: (آليات المحور التعليمي) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٧) و احتلت: (آليات المحور الثقافي) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٦).

كما يتضح مما سبق أن آليات المحور الاقتصادي لاقت تأييدا كبيراً لدى عينة الدراسة ؛ وذلك لأنها أكثر المشكلات التي تواجه الدارسين، كما أيد طلاب المنح الآليات الاجتماعية لأنهم من خلالها يستطيعون التأقلم والتكيف مع المجتمع وبها ينتقلون لحل كافة المشكلات التعليمية فالثقافية، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور آليات معالجة المشكلات الاجتماعية التي تواجه طلاب المنح الدراسية، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآليات معالجة المشكلات الاجتماعية

م	عبارات محور آليات المشكلات الاجتماعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاستجابة
٤	دمج طلاب المنح الدراسية في الأنشطة الطلابية للجامعة.	٢,٧١	٠,٥٧٩	١	عالية
٣	التنسيق بين الجهات المختصة بطلاب المنح الدراسية داخل الملحقات الدراسية والجامعات.	٢,٦٦	٠,٦١٣	٢	عالية
٢	يشرح المسئولون مضمون اللوائح والقوانين المتعلقة بطلاب المنح الدراسية وتيسيرها.	٢,٦٥	٠,٦٣٢	٣	عالية
١	عمل دورات تدريبية للطلاب تهدف لتحقيق التعاون بينهم.	٢,٦٣	٠,٦١٨	٤	عالية
٥	عمل دورات لغة عربية لغير الناطقين بها.	٢,٤٧	٠,٧٥٣	٥	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن جميع الآليات المقترحة لمعالجة المشكلات الاجتماعية قد جاءت بدرجة عالية حيث تقع المتوسطات الحسابية

لتقديرات أفراد العينة لها (٢,٣٤ – ٣) والآليات مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على النحو الآتي : -

احتلت عبارة : (دمج طلاب المنح الدراسية في الأنشطة الطلابية للجامعة) المرتبة (الأولي) بمتوسط حسابي (٢,٧١) **واحتلت عبارة :** (التنسيق بين الجهات المختصة بطلاب المنح الدراسية داخل الملحقات الدراسية والجامعات) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٦) **واحتلت عبارة :** (يشرح المسئولون مضمون اللوائح والقوانين المتعلقة بطلاب المنح الدراسية وتيسيرها) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٥) واحتلت عبارة : (عمل دورات تدريبية للطلاب تهدف لتحقيق التعاون بينهم) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٣).

وقد يرجع سبب ذلك إلى رغبة طلاب المنح في المشاركة في الأنشطة بطبيعة المرحلة العمرية وطاقات الشباب، وكذلك طموحهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية بالتنسيق بين الجهات المختصة، وقد يرجع ذلك إلى حبهم للغة العربية ورغبتهم الأكيدة في التمكن منها عن طريق الدورات التي تبث الحمية والحماس فيهم، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور آليات معالجة المشكلات التعليمية التي تواجه طلاب المنح الدراسية، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور آليات معالجة المشكلات التعليمية

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الاستجابة
٨	توافر عدد كاف من المرشدين الأكاديميين لطلاب المنح الدراسية.	٢,٦٤	٠,٦٦٧	١	عالية
٩	التنوع في طرائق التدريس داخل قاعات الدرس.	٢,٥٩	٠,٧١٩	٢	عالية
٧	التحدث باللغة الملائمة لفهم المقرر الدراسي لطلاب المنح الدراسية.	٢,٥٤	٠,٦٦٤	٣	عالية
٦	الانتهاء من توفير الكتب المقررة قبل بدء العام الدراسي.	٢,٥٢	٠,٦٨٠	٤	عالية

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن جميع آليات معالجة المشكلات التعليمية قد جاءت بدرجة عالية، وهي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، على النحو الآتي :-

احتلت عبارة: (توافر عدد كاف من المرشدين الأكاديميين لطلاب المنح الدراسية) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٤) واختلفت مع دراسة: (Taha, Sabie,1998) والتي ذكرت قلة البرامج التي تعرف الطلاب كيفية استخدام المكتبة، وتشجيعهم على ممارسة الأنشطة الطلابية.

واحتلت عبارة: (التنوع في طرائق التدريس داخل قاعات الدرس) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٩) **واحتلت عبارة:** (التحدث باللغة الملائمة لفهم المقرر الدراسي لطلاب المنح الدراسية) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٤) **واحتلت عبارة:** (الانتهاء من توفير الكتب المقررة

قبل بدء العام الدراسي) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٢) وقد يرجع سبب ذلك إلى رغبة طلاب المنح في توفير مصادر المعرفة ليحققوا أهدافهم سواء أكانت من خلال المرشدين الأكاديميين أو من الكتب التخصصية ، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور آليات معالجة المشكلات الثقافية التي تواجه طلاب المنح الدراسية ، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة ، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمحور آليات معالجة المشكلات الثقافية

م	آليات معالجة المشكلات الثقافية.	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
١٤	توفير عدد كاف من المراجع الثقافية بين طلاب الجامعة.	٢,٥٧	٠,٦٧٧	١	عالية
١٠	عمل دورات تتعلق بتقنيات التعليم علي كافة المستويات.	٢,٣٧	٠,٧٨٥	٢	عالية
١٣	شرح لطبائع جماعة الرفاق وتقبلها.	٢,٣٢	٠,٧٤٧	٣	متوسطة
١٢	الحرص علي إيجاد مواءمة بين عادات وتقاليد الشعوب.	٢,٣٢	٠,٧٨٨	٤	متوسطة
١١	إقامة ندوات تشرح خصائص المجتمع والبيئة المحيطة.	٢,٢٣	٠,٦٨٨	٥	متوسطة

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن عبارتين قد جاءتا بدرجة عالية حيث تراوح متوسطاتهما الحسابية بين (٣- ٢,٣٤) **واحتلت عبارة :** (توفير عدد كاف من المراجع الثقافية بين طلاب الجامعة) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٥٧) **واحتلت عبارة :** (عمل دورات تتعلق بتقنيات التعليم على كافة المستويات) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٧)

وقد يعزى ذلك إلى رغبة الطلاب الوافدين في الحصول علي سُبل المعرفة، وحبهم في الحصول علي الدورات المتعلقة بتقنيات التعليم لتنمية مهاراتهم.

كما يتضح من الجدول أن ثلاث عبارات قد جاءت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لها بدرجة متوسطة حيث تراوحت متوسطاتها بين (٢,٣٤ – ١,٦٧) كما يلي: -

واحتلت عبارة: (شرح لطبائع جماعة الرفاق وتقبلها) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٢) **واحتلت عبارة:** (الحرص علي إيجاد مواءمة بين عادات وتقاليد الشعوب) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٣٢) **واحتلت عبارة:** (إقامة ندوات تشرح خصائص المجتمع والبيئة المحيطة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٢٣) ربما ويرجع ذلك إلى رغبتهم اكتساب وتشرب العادات والتقاليد، وفهم البيئة التعليمية المحيطة بهم، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى محور آليات معالجة المشكلات الاقتصادية التي تواجه طلاب المنح الدراسية، تم استخدام الأساليب الإحصائية السابقة، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة لمحور آليات معالجة المشكلات الاقتصادية

م	آليات معالجة المشكلات الثقافية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	الاستجابة
١٦	العمل على تيسير حياة طلاب المنح الدراسية من قبل المجتمع المحلي.	٢,٨٤	٠,٤٦٦	١	عالية
١٩	تخفيض قيمة المراجع العلمية لطلاب المنح الدراسية.	٢,٧٨	٠,٥٦٦	٢	عالية
٢٠	العمل على تيسير المكافآت الشهرية.	٢,٧٧	٠,٥٣٣	٣	عالية

الاستجابة	الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	آليات معالجة المشكلات الثقافية	م
عالية	٤	٠,٦٣٤	٢,٧٠	العمل على توفير فرص عمل لطلاب المنح الدراسية أثناء الإجازة.	١٥
عالية	٥	٠,٦٧٨	٢,٦٦	توفير استخدام الانترنت لطلاب المنح الدراسية داخل وخارج الجامعة.	١٧
عالية	٦	٠,٧٠٨	٢,٥٦	العمل على تنوع وسائل الترفيه لطلاب المنح الدراسية علي قدر الاستطاعة.	١٨

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أن جميع آليات معالجة المشكلات الاقتصادية قد جاءت بدرجة عالية حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة بين (٣- ٢,٣٤) وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية على النحو الآتي :-

احتلت عبارة : (العمل على تيسير حياة طلاب المنح الدراسية من قبل المجتمع المحلي) المرتبة (الأولى) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٨٤) واتفقت مع دراسة : (Randall Yamamotom,1998) ونصت على : عدم تحقيق إنجازات دراسية بسبب التوتر ، وعدم تقديم النصيحة والعون من أعضاء هيئة التدريس.

واحتلت عبارة :(تخفيض قيمة المراجع العلمية لطلاب المنح الدراسية) المرتبة (الثانية) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٨) درجة ، **واحتلت عبارة :** (العمل على تنوع وسائل الترفيه لطلاب المنح الدراسية على قدر الاستطاعة ، وتخفيض قيمة المراجع العلمية لطلاب المنح الدراسية) المرتبة (الثالثة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٧) **واحتلت عبارة :** (العمل على توفير فرص عمل

لطلاب المنح الدراسية أثناء الإجازة) المرتبة (الرابعة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٧٠) **واحتلت عبارة**: (توفير استخدام الانترنت لطلاب المنح الدراسية داخل وخارج الجامعة) المرتبة (الخامسة) بمتوسط حسابي مقداره (٢,٦٦) **واحتلت عبارة**: (العمل على تنوع وسائل الترفيه لطلاب المنح الدراسية علي قدر الاستطاعة) المرتبة (السادسة) بمتوسط حسابي (٢,٥٦) درجة، ويرجع ذلك إلى رغبة الطلاب الوافدين في التفاعل الاجتماعي لدى أفراد المجتمع، وإلى رغبتهم في الاندماج في المجتمع، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى تعرف دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات التي تعزى للنوع الاجتماعي.

نتائج السؤال الثالث: والذي ينص على: هل توجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب المنح الدراسية للمشكلات التي تواجههم تعزى إلى التخصص، الجنس، القارة؟ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:- المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات الاستبانة، والنسبة المئوية للمتوسط من الدرجة الكلية، وترتيب هذه المتوسطات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (١٢) اختبار (ت) للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمشكلات التي تعزى للنوع الاجتماعي

المحور	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	ت	الدلالة
المشكلات الاجتماعية	ذكور	٦٩	١٣,١٧	٢,٣٥❖	دالة
	إناث	٢٧	١١,٥٠		
المشكلات التعليمية	ذكور	٦٩	١٣,٤١	١,١١٧	غير دالة
	إناث	٢٧	١٢,٥٧		
المشكلات الثقافية	ذكور	٦٩	١١,٧٤	٢,٣٢❖	دالة

المحور	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	ت	الدلالة
	إناث	٢٧	٩,٩٢		
المشكلات الاقتصادية	ذكور	٦٩	١٢,٢٩	٠,٨٥	غير دالة
	إناث	٢٧	١٢,٦٩		
الإجمالي	ذكور	٦٩	٥٠,٦١	❖٢,٦٥	دالة
	إناث	٢٧	٤٦,٧٠		

القيمة دالة عند $\alpha \leq$ ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور عن تقديرات الاناث للمشكلات الكلية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك لصالح الذكور، كما يظهر وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور لكل من المشكلات الاجتماعية والثقافية عن تقديرات الاناث لصالح الذكور، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى تعرف الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات استجابات عينة الدراسة حول آليات معالجة المشكلات وفق متغير التخصص.

جدول (١٣) اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات استجابات عينة الدراسة حول آليات معالجة المشكلات وفق متغير التخصص.

المحور	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
المشكلات الاجتماعية	علمي	٧٨	١٣,٠٠	١,٨٣	غير دالة
	أدبي	١٨	١١,٥٠		
المشكلات التعليمية	علمي	٧٨	١٣,٤٧	١,٩٠	غير دالة
	أدبي	١٨	١١,٩٤		
المشكلات الثقافية	علمي	٧٨	١١,٦٢	❖٢,٧٢	دالة

المحور	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
	أدبي	١٨	٩,٦٧		
المشكلات الاقتصادية	علمي	٧٨	١٢,٥٣	١,٤٢	غير دالة
	أدبي	١٨	١١,٧٨		
الإجمالي	علمي	٧٨	٥٠,٦٢	❖❖٣,٧٧	دالة
	أدبي	١٨	٤٤,٨٩		

❖القيمة دالة احصائيا $\alpha \geq$ ٠,٠٥

❖❖ القيمة دالة احصائيا $\alpha \geq$ ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب التخصصات العلمية والمتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب التخصصات الأدبية على مستوى المشكلات الكلية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك لصالح طلاب التخصصات العلمية ، كما يتضح وجود فروق بين المتوسط الحسابي لتقديرات طلاب الأقسام العلمية وتقديرات طلاب الأقسام الأدبية للمشكلات الثقافية لصالح الأقسام العلمية ، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى تعرف الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات تقديرات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات وفق متغير القارة.

جدول (١٤)اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطاتتقديرات استجابات عينة الدراسة حول المشكلات وفق متغير القارة.

المحور	القارة	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
المشكلات الاجتماعية	أفريقيا	١٧	١٣,٥٣	١,١٦	غير دالة
	أسيا	٧٩	١٢,٥٤		
المشكلات التعليمية	أفريقيا	١٧	١٣,٢٤	٠,٠٦٩	غير دالة
	أسيا	٧٩	١٣,١٨		

الدلالة	قيمة (ت)	المتوسط الحسابي	العينة	القارة	المحور
غير دالة	١,٠٢	١١,٨٨	١٧	أفريقيا	المشكلات الثقافية
		١١,١١	٧٩	أسيا	
غير دالة	٠,٨٧	١٢,٠٠	١٧	أفريقيا	المشكلات الاقتصادية
		١٢,٤٨	٧٩	أسيا	
غير دالة	١,٧٧	٥٠,٦٥	١٧	أفريقيا	الإجمالي
		٤٩,٣٢	٧٩	أسيا	

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- عدم وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الطلاب للمشكلات التي تواجههم من قارة أفريقيا و المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب قارة آسيا، أي أن مشكلات طلاب قارة أفريقيا الاجتماعية والتعليمية والثقافية والاقتصادية لا تختلف جوهريا عن مشكلات طلاب آسيا.

نتائج السؤال الرابع : والذي ينص على : هل توجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب المنح الدراسية لآليات معالجة المشكلات التي تواجههم تعزى إلى التخصص، الجنس، القارة؟ تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :- المتوسط الحسابي لكل مفردة من مفردات الاستبانة، والنسبة المئوية للمتوسط من الدرجة الكلية، وترتيب هذه المتوسطات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا السؤال.

جدول (١٥)اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات التقديرات معالجة المشكلات وفق متغير الجنس

الدلالة	ت	المتوسط الحسابي	العينة	الجنس	المحور
دالة	٢,٢٢❖	١٣,٤٣	٦٩	ذكور	آليات معالجة المشكلات الاجتماعية
		١٢,٣٠	٢٧	إناث	
غير	٠,٥٤٣	١٠,٣٦	٦٩	ذكور	آليات معالجة المشكلات

المحور	الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	ت	الدلالة
التعليمية	إناث	٢٧	١٠,١١		دالة
آليات معالجة المشكلات الثقافية	ذكور	٦٩	١٢,٣٥	❖٣,١٨	دالة
	إناث	٢٧	١٠,٤٨		
آليات معالجة المشكلات الاقتصادية	ذكور	٦٩	١٧,٢٠	❖٥,٦٨	دالة
	إناث	٢٧	١٤,٠٤		
الإجمالي	ذكور	٦٩	٥٣,٣٥	❖٣,٦٧	دالة
	إناث	٢٧	٤٦,٩٣		

❖القيمة دالة احصائيا $\alpha \leq$ ٠,٠٥

❖❖ القيمة دالة احصائيا $\alpha \leq$ ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات الذكور لآليات معالجة كل من المشكلات الاجتماعية والثقافية والاقتصادية وبين المتوسطات الحسابية لتقديرات الاناث والفروق لصالح الذكور، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى تعرف الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات التقديرات لآليات معالجة المشكلات وفق متغير التخصص.

جدول (١٦) اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات التقديرات لآليات معالجة المشكلات وفق متغير التخصص

المحور	التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
آليات المشكلات الاجتماعي	علمي	٧٨	١٣,٣٣	❖١,٩٧	دالة
	أدبي	١٨	١٢,١٧		
آليات المشكلات التعليمية	علمي	٧٨	١٠,٣٣	٠,٣٩	غير دالة
	أدبي	١٨	١٠,١١		
آليات المشكلات الثقافية	علمي	٧٨	١٢,١٣	❖٢,٣٦	دالة
	أدبي	١٨	١٠,٥٠		
آليات المشكلات الاقتصادية	علمي	٧٨	١٦,٨٥	❖٢,٢٨	دالة
	أدبي	١٨	١٣,٩٤		
الإجمالي	علمي	٧٨	٥٢,٦٥	❖❖٢,٨٧	دالة
	أدبي	١٨	٤٦,٧٢		

❖القيمة دالة احصائيا $\alpha \geq$ ٠,٠٥

❖❖ القيمة دالة احصائيا $\alpha \geq$ ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- أنه توجد فروق ذات دلالة بين المتوسطات الحسابية لآليات معالجة المشكلات الكلية التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك وفق متغير التخصص، والفروق لصالح طلاب الأقسام العلمية، كما يتضح وجود فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابة لتقديرات طلاب الأقسام العلمية وتقديرات الأقسام الأدبية لآليات معالجة المشكلات الثقافية والاقتصادية والثقافية لصالح طلاب الأقسام العلمية. كما لا يوجد فروق دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب الاقسام العلمية وطلاب الأقسام الأدبية لآليات معالجة المشكلات التعليمية، أي أن آليات معالجة المشكلات التعليمية التي أقترحها طلاب الأقسام العلمية لا تختلف جوهريا عن تقديرات طلاب الأقسام الأدبية، وقد يعزى ذلك إلى مدى قابليتها للتطبيق في حل المشكلات التي تواجه هؤلاء الطلاب، ومدى اقتناع الطلاب بتلك الآليات، وبعد ذلك انتقلت الدراسة إلى تعرف الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات التقديرات لآليات معالجة المشكلات وفق متغير القارة.

جدول (١٧) اختبار (ت) للكشف عن الدلالة الاحصائية للفروق بين متوسطات التقديرات لآليات معالجة المشكلات وفق متغير القارة

المحور	القارة	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
آليات معالجة المشكلات الاجتماعية	أفريقيا	١٧	١٣,٣٣	٠,٢٤	غير دالة
	أسيا	٧٩	١٣,٠٨		
آليات معالجة المشكلات	أفريقيا	١٧	١٠,٦٤	٠,٧٩	غير

المحور	القارة	العينة	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	الدلالة
التعليمية	أسيا	٧٩	١٠,٢٢		دالة
آليات معالجة المشكلات الثقافية	أفريقيا	١٧	١٢,٥٨	١,٢٩	غير دالة
	أسيا	٧٩	١١,٦٦		
آليات معالجة المشكلات الاقتصادية	أفريقيا	١٧	١٦,٤١	٠,١٦	غير دالة
	أسيا	٧٩	١٦,٢٩		
الإجمالي	أفريقيا	١٧	٥٢,٨٨	٠,٧٤	غير دالة
	أسيا	٧٩	٥١,٢٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي :- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب أفريقيا والمتوسطات الحسابية لتقديرات طلاب آسيا للمشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة تبوك، بمعنى أن مشكلات طلاب أفريقيا لا تختلف جوهريا عن مشكلات طلاب آسيا، وهذا يؤكد أن كافة المشكلات يعاني منها الجميع دون استثناء سوى طلاب القارة الأفريقية والأسيوية؛ وذلك نظراً لصعوبة أحوالهم المعيشية في أوطانهم، وينعكس ذلك في تعبيراتهم عن تلك المشكلات وقد يعزى ذلك إلى أنهم أكثر اقتناعاً وتمسكاً بتلك الآليات.

التوصيات : في ضوء نتائج الدراسة تم التوصل لعدد من التوصيات، والتي كان أبرزها :-

١- العمل على الاستفادة من طاقات طلاب المنح الدراسية بعمل أثناء الإجازة يدر عليهم ربحاً يساعد في حل مشكلاتهم الاقتصادية.

٢- مشاركة طلاب المنح الدراسية في النشاطات الاجتماعية خاصة في شؤون الطلاب ليتم اندماجهم في المجتمع التعليمي الجديد.

٣- العمل على توفير وسائل ترفيه مناسبة لطلاب المنح الدراسية.

٥- العمل على توفير الكتب الثقافية والعلمية ليتمكن طلاب المنح الدراسية من تحقيق طموحهم.

٦- تفعيل كافة الآليات الإجرائية الواردة في الدراسة لاقتناع عينة الدراسة بها ، وذلك لكونها إجرائية سلوكية قابلة للتطبيق.

بحوث مقترحة : تقترح الدراسة بعض الدراسات التي يمكن أن يقوم بها الباجثين في موضوع طلاب المنح ، ومنها :-

١- دراسة مقارنة للمشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بين الجامعات الكبيرة والناشئة.

١- دراسة برامج مقترحة للاستفادة من مخرجات الجامعات السعودية من طلاب المنح الدراسية في الدعوة إلى الله في بلدانهم.

* * *

المراجع :

- استيتية ، دلال ملحس (٢٠١٠م) **التغير الاجتماعي والثقافي** ، عمان ، دار وائل للنشر والتوزيع.
- الأشول ، هلال (٢٠١٣).دراسة **تحليلية لنظام الابتعاث الدراسي : توصيات وحلول لمشاكل الطلاب المبتعثين إلى الخارج** ، الدوحة ،دار الثقافة للطباعة والنشر.
- الخنكاوي ، إبراهيم محمد (١٩٩٦م) **تعليم الكبار ومشكلات العصر** ، المملكة العربية السعودية ، حائل ، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- السميح ، عبد المحسن محمد (٢٠١٠م) **الصعوبات التعليمية والإدارية لطلاب المنح الدراسية – دراسة ميدانية على طلاب المنح الدراسية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية** ، عمان ، الأردن ، دار الحامد للنشر.
- الشمرانى ، ناصر محمد ناصر (١٤٣٥هـ) **المشكلات التي تواجه طلاب المنح الدراسية بجامعة أم القرى** ، رسالة ماجستير ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة.
- الصغير ، صالح بن محمد(١٤٢٢هـ) **التكيف الاجتماعي للطلاب الوافدين دراسة تحليلية مطبقة على الطلاب الوافدين في جامعة الملك سعود** ، مجلة جامعة أم القرى ،المجلد(١) ، العدد(١٣).
- اليحيى ، محمد عبد الله (١٩٩٥م) **دراسة تقويمية لنظام المنح الدراسية للطلاب المسلمين بجامعات المملكة العربية السعودية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، مصر.
- بدوى ، أحمد زكى (١٩٨٢م) **معجم المصطلحات الاجتماعية** : بيروت ، مكتبة لبنان.

- جامعة المجمعة (١٤٣٥هـ) **قبول طلاب المنح** ، عمادة تقنية المعلومات ، المملكة العربية السعودية.
- جامعة تبوك (١٤٣٥هـ) **المنح الدراسية بالجامعة** ، عمادة القبول والتسجيل ، تبوك.
- جامعة طيبة (١٤٣٤هـ) **رعاية طلاب المنح الدراسية** ، عمادة شؤون الطلاب بجامعة ، المدينة المنورة.
- صادق ، محمد فكرى فتحي (٢٠١٣) **متطلبات إنشاء جامعة افتراضية إسلامية لمواجهة مشكلات الطلاب الوافدين للدراسة بمصر** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة المنصورة ، كلية التربية.
- قندو ، سليمان أحمد (١٤٣١هـ) **رعاية الجامعات السعودية بطلاب المنح الدراسية وإعدادهم** ، الملتقى العلمي الثاني لطلاب التعليم العال ، الجامعة الإسلامية ، المدينة المنورة.
- محمد ، جمال مصطفى (٢٠٠١م). **مشكلات الطلبة الوافدين بجامعة الأزهر** ، رسالة ماجستير ، جامعة الأزهر ، كلية التربية ، مصر.
- منسي ، محمود عبد الحليم (٢٠٠٠) **مناهج البحث العلمي في المجالات التربوية والنفسية** ،الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية
- وزارة الإعلام (١٤٢٢هـ) **مسيرة البناء** ،الرياض ، مطبوعات وزارة الإعلام بالمملكة العربية السعودية.
- جامعة الملك سعود (١٤٣٥هـ) **المنح ورعاية الوافدين** ، عمادة شؤون الطلاب ، الخدمات المساندة ، الرياض.

- Taha, Sabie, (1998): "Foreign Students Coping With American Cultures at Eight Selected American" Universities Unpublished Doctoral, George Peabody College for Teachers.

-Randall ,M, Nakamoto, H, Yamamot,H, Arak,H,(1998): "Assessment Psychosocial Stirrers and Maladjustment Among Foreign of the University of the Ruckus Psychiatry Clinic Neurosis" Vole (52) No (3), pp. 289- 298.

-Saad Abdulkarim , Al Shedokh.(1999):"An Investigation of Problems Experienced by Soudi Students While Enrolled in Institution of lighter Education in the United States" PH D Diss Dissertation , Abstracts International, Vole (47) No (9),pp,33-37.

-Tucic, Sandra,(2008): "Need Assessment of International Students in the City of Sydney" Project Report Work Placement on Behalf of the City Sydney.

❊ ❊ ❊

- Muhammad, J. (2001). *Mushkilāt al-Tullāb al-wāfidīn bi-jāmi`at al-azhar* (Unpublished master's thesis). Al-Azhar University, Egypt.
- Qindū, S. (2009). Ri`āyat al-jāmi`at al-su`ūdiyya bi-Tullāb al-minah al-dirāsiyya wa i`dādihim. Paper presented at Second Scientific Conference for High Education Students.. Al-Madinah Al-Munawarah, Saudi Arabia: Islamic University.
- Sādiq, M. (2013). *Mutallabāt inshā jāmi`a iftirādhiyya islāmiyya li-muwājahat mushkilāt al-Tullāb al-wāfidīn lil-dirāsa bi-misr* (Unpublished doctoral dissertation). Al-Mansoura University, Egypt.
- Tabuk University. (2013). *Al-minah al-dirāsiyya bil-jāmi`a.* Tabuk: Deanship of Addmission and Registration, Tabuk University.
- Taibah University. (2012). *Ri`āyat Tullāb al-minah al-dirāsiyya.* Al-Madinah Al-Munawarah: Deanship of Student Affairs, Taibah University.
- Wazārat Al-I`lām. (2001). *Masīrat al-binā.* Saudi Arabia: Matbū`āt Wazārat Al-I`lām.

* * *

List of References:

- Al-Ashūl, H. (2013). *Dirāsa tahlāliyya li-nizhām al-ibti`āth al-dirāsī: Tawsiyāt wa hulūl li-mashākil al-Tullāb al-mubta`athīn ilā al-khārij.* Dawha: Dār Al-Thaqāfa Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Al-Khankāwī, I. (1996). *Ta`līm al-kibār wa mushkilāt al-`asr.* Hail: Dār Al-Andalus Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Al-Majmaah University. (2013). *Qubūl Tullāb al-minah.* Saudi Arabia: Deanship of Information Technology, Al-Majma`ah University.
- Al-Samīh, M. (2010). *Al-su`ūbāt al-ta`līmiyya wa al-idāriyya li-Tullāb al-minah al-dirāsiyya: Dirāsa maydāniyya `alā Tullāb al-minah al-dirāsiyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya.* Amman: Dār Al-Hāmid Lil-Nashr.
- Al-Shamrānī, N. (2013). *Al-mushkilāt allatī tuwājih Tullāb al-minah al-dirāsiyya bi-jāmi`at umm al-qurā* (Unpublished master's thesis). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Sughayyir, S. (2015). Al-takayyuf al-ijtimā`ī lil-Tullāb al-wāfidīn: Dirāsa tahlīliyya muTabbaqa `alā al-Tullāb al-wāfidīn fī jāmi`at al-malik Su`ūd. *Majallat Jāmi`at Umm Al-Qurā, 1*(13).
- Al-Yahyā, M. (1995). *Dirāsa taqwīmiyya li-nizhām al-minah al-dirāsiyya lil-Tullāb al-muslimīn bi-jāmi`āt al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (Unpublished doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.
- Badawī, A. (1982). *Mu`jam al-mustalahāt al-ijtimā`iyya.* Beirut: Maktabat Lubnān.
- Istītiyya, D. (2010). *Al-taghyīr al-ijtimā`ī wa al-thaqāfī.* Amman: Dār Wāil Lil-Nashr.
- King Saud University. (2013). *Al-minah wa ri`āyat al-wāfidīn.* Riyadh: Deanship of Student Affairs, King Saud University.
- Mansī, M. (2000). *Manāhij al-bahth al-`lmī fī al-majālāt al-tarbawiyya wa al-nafsiyya.* Alexandria: Dār Al-Ma`rifa Al-Jāmi`iyya.

Problems of Scholarship Students at the University of Tabuk and Procedural Mechanisms to Address them

(A Field Study)

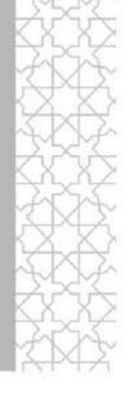
Dr. Hassan A. Al-Razqi Al-Qarni
Department of Fundamentals of Education
Faculty of Education and Arts
University of Tabuk

Abstract:

This study aims at identifying the scholarship situation at the University of Tabuk and the problems scholarship students face, highlighting the extent to which these problems differ in relation to gender, specialization, and the country where these students belong, and finally finding a number of procedural mechanisms to address these problems.

The findings of the study show that the mean of the study sample’s estimations of the problems that scholarship students face is average (2.25) for all problems. The economic problems mean is high (2,48), because of the scholarship students' urgent need for money. Moreover, there are statistically significant differences between the mean of the males' estimations and that of the females’ estimations of the overall problems that scholarship students face with a (2,65) mean in favor of males. There are statistically significant differences between the mean of the males’ estimations of social problems (2,35), and cultural problems (2,32) and the mean of females’ estimations in favor of males'. There are statistically significant differences in the mean in favor of students in scientific specializations compared to the literary specializations at the level of overall problems (3,77) and cultural problems (2,72). Finally, the findings show that students are contented with all the mechanisms used to address these problems , as they are satisfied with the solutions.

Keywords: Students’ problems, Scholarship students, Procedural mechanisms to address problems.



نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة

د. هيلة بنت عبدالله سليمان الفايز
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة

د. هيلة بنت عبدالله سليمان الفايز

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة الحالية لتقديم نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة؛ ولتحقيق الهدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي، وأسلوب دلفاي لتحديد أبعاد ومعايير ومؤشرات المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات، وبلغ عدد الخبراء المستجيبين (٤٧) خبيراً أكاديمياً من مختلف الجامعات المحلية والعربية؛ وجاءت أبعاد حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي كالتالي:

- البعد الرقابي وحصل على نسبة اتفاق (١٠٠٪)، وتضمن (٣) معايير و(١٩) مؤشراً.
- البعد الهيكلي والتنظيمي وحصل على نسبة اتفاق (٩٨,٥٪)، وتضمن (٦) معايير و(٣٨) مؤشراً.
- البعد القيمي وحصل على نسبة اتفاق (٩٨٪)، وتضمن (٤) معايير و(٢٥) مؤشراً.

وقدمت الدراسة نموذجاً مقترحاً لمعايير حوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي، تضمن مرتكزات وأهداف ومكونات، ومستويات ونطاق التطبيق، وأخيراً متطلبات التطبيق ومراحله وأدواته.

الكلمات المفتاحية (حوكمة، الجامعات السعودية، معايير، مؤشرات، نموذج مقترح).



المقدمة:

تعد الجامعات إحدى البنى الرئيسة لتكوين أفراد المجتمع علمياً، وثقافياً، واجتماعياً، تلبية لاحتياجاتهم وتنمية لقدراتهم وفق التخصصات التي يتطلبها سوق العمل، ولاشك أن هذا الدور الحيوي الذي تقوم به الجامعات يفرض عليها مواكبة التطورات العلمية والتقنية المتسارعة في شتى المجالات بحثاً عن التجديد وتحقيقاً للفاعلية والكفاءة في الأداء.

وفي ظل ازدياد التغييرات والتحديات التي تواجهها الجامعات، وما تفرضه تلك التحديات من أعباء ومسؤوليات تتطلب من الإدارات الجامعية الحراك السريع، والتغيير الشامل في أساليب الإدارة، وتبني مداخل إدارية حديثة تهدف للإصلاح والتطوير، أصبحت الجامعات بحاجة لأساليب متطورة في إدارة ومراقبة ومراجعة الأداء بشكل عام (Fielden, 2008).

ومن أحدث تلك المداخل وأكثرها ارتباطاً بالإصلاح الإداري مدخل الحوكمة؛ الذي يهدف إلى تحسين الفاعلية والكفاءة المؤسسية، وتحقيق الشفافية والعدالة، وتفعيل مبدأ المساءلة والمحاسبية، والالتزام بالقوانين واللوائح ومعايير السلوك الوظيفي والأخلاقي التي تحكم الأداء الفردي والمؤسسي، فالحوكمة أصبحت معيارًا لجودة المؤسسات التعليمية، ولقدرتها على تحقيق أهدافها الاستراتيجية، والتزام العاملين بها بالنظم والقوانين والسلوك الأخلاقي(محمد ، ٢٠١٥م، ٢٦٢).

فالحوكمة من المداخل الإدارية الحديثة التي يهدف تطبيقها في الجامعات إحداث تغييرات إيجابية في جميع الإجراءات التي تشمل تطوير الأهداف،

السياسات، التشريعات، القيادة الإدارية، والهيكل التنظيمي، وإدارة الموارد البشرية، ونظم المعلومات، والشراكة (عبد لحكيم، ٢٠١١م،٣١٨).

مشكلة الدراسة:

تنطلق الحوكمة من حزمة متكاملة من الإجراءات والممارسات التي توفر الاستقرار للمؤسسة أهمها: الشفافية، المساءلة، المحاسبية، العدالة، مراقبة السلوك التنظيمي، وتطبيق القوانين والأنظمة والتعليمات (حلاوة وطه، ٢٠١١م، ٨٥).

وقد أكدت خطة التنمية العاشرة (٢٠١٥- ٢٠١٩م) على أهمية تطبيق الحوكمة وذلك في الهدف (٢٣) الذي ينص على ترسيخ مبادئ المساءلة والشفافية؛ وذلك من خلال عدد من الإجراءات التي نصت عليها الخطة منها تطبيق أحدث المعايير العالمية للحوكمة على مؤسسات الدولة، والسعي لتحقيق الكفاءة والفاعلية، وتوفير جميع المعلومات اللازمة للمواطنين، وتطبيق جميع التعاملات الإلكترونية (وزارة الاقتصاد والتخطيط، ٢٠١٥م، ٢٣).

ويذكر كلاً من أبوكريم والثويني (٢٠١٤م، ٧٠) أن حوكمة الجامعات تمثل مظلة تضم تحتها جملة من المعايير والآليات الحاكمة لأداء كل طرف من الأطراف في المؤسسة التعليمية، من خلال اتخاذ أساليب لقياس الأداء ومحاسبة المسؤولين، كما يضيف أبو النصر (٢٠١٥م، ١٥) أن نجاح تطبيق الحوكمة يتطلب تطبيق المعايير الوطنية، والدولية المتعلقة بالحوكمة الرشيدة، والنزاهة والشفافية، والمساءلة والمحاسبية.

وبناء على المفهوم المعياري للحوكمة فإن النجاح في تطبيقها يستلزم وجود معايير ومؤشرات قياس ذات جدوى وفاعلية، تمكن الجامعات من مقارنة أدائها الحالي بمستوى الأداء المطلوب، الأمر الذي يمكنها من تشخيص نقاط القوة والضعف في الأداء، ثم وضع الخطط والاجراءات التطويرية والإصلاحية.

وتشير معايير حوكمة الجامعات إلى مستويات الأداء المطلوب تحقيقها، كما أنها تعد أساساً لمقارنة الأداء بمؤشرات المعايير المحددة، وبالتالي فهي تساعد في الحكم على مكونات الإدارة الجامعية بموضوعية (ضحاوي والمليجي، ٢٠١١م، ١٠١)، ويؤكد أبومعيلش (٢٠١٣م، ٣) أن معايير الحوكمة تعمل على تفعيل دور الجامعة في ممارسة الرقابة على الأداء بشكل يحقق العدالة في البيئة الجامعية، والقدرة على مساءلة أصحاب السلطة وصناع القرارات الرئيسة، وذلك للقيام بأداء دورها بالشكل الصحيح.

وقد تناولت العديد من الدراسات المحلية واقع تطبيق الحوكمة في الجامعات السعودية منها دراسة أبوكريم والثويني (٢٠١٤م)، والبراهيم (٢٠١٥م)، والفواز (٢٠١٥م)، وبالحارث (٢٠١٥م)، والبليهي (١٤٣٦هـ)، العريني (١٤٣٦هـ)، والسوادي (١٤٣٦هـ)، والنوشان (١٤٣٧هـ)، والعتيبي (١٤٣٧هـ)، والسديري (١٤٣٧هـ)، وتوصلت إلى أن مستوى تطبيق الحوكمة في المؤسسات التربوية لم يصل بعد للمستوى المطلوب، كما أكدت تلك الدراسات على أهمية وضرورة تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم، نظراً لما يحققه ذلك من تطوير وتصحيح لجميع الممارسات والاجراءات السائدة، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على كفاءة وفاعلية المؤسسات التربوية.

ويؤكد شبلي ومنهل (٢٠٠٩م،٤٣) أن معرفة طبيعة الحوكمة ومحتواها العام يتطلب منظوراً استراتيجياً للحوكمة يتأسس على التصور الشامل لهيكلها وعلاقاتها وإجراءاتها المؤسسية، ويتضمن هذا التصور القوى والعوامل من داخل المؤسسة وخارجها من جانب، والإدارة العليا من جانب آخر. كما أوصى الفرا (٢٠١٣م، ١٠) في دراسته بأهمية وضع معايير للحوكمة ومؤشرات أداء للبيئات العربية بدل الاحتكام للتقييمات الشخصية أو الرجوع للتجارب الأجنبية المختلفة عن بيئتنا.

وانطلاقاً من أهمية الحوكمة كمدخل إداري حديث للإصلاح والتطوير، وأهمية تطبيقه في الجامعات السعودية للوصول بمستويات الأداء فيها للمنافسة الإقليمية والعربية والعالمية، ونظراً لعدم وجود معايير محلية لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية من منظور استراتيجي –في حدود علم الباحثة– فقد حُدد الهدف الرئيس لهذه الدراسة ببناء نموذج مقترح لحوكمة الجامعات السعودية يتضمن أبعاد ومعايير ومؤشرات حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي.

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما أبعاد المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية؟

٢. ما معايير ومؤشرات حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة؟

٣. ما النموذج المقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد أبعاد المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية.

٢. بناء معايير ومؤشرات حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة.

٣. تصميم النموذج المقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة العلمية والعملية فيما يلي:

- يعتبر موضوع بناء معايير لحوكمة الجامعات الحكومية من الموضوعات الحديثة التي لم تحظ محلياً باهتمام بحثي، فجل الدراسات السابقة سعت لتشخيص واقع تطبيق الحوكمة وتقديم تصورات للتطبيق في حين أن المعايير اللازمة لحوكمة الجامعات السعودية محلياً غير موجودة.

- أهمية موضوع حوكمة الجامعات الحكومية السعودية ودورها في تحقيق الشفافية وتجويد الممارسات للجامعات، مما يؤدي إلى محاربة الممارسات السلبية وتعزيز الممارسات والقيم الإيجابية.

- يؤمل أن تساهم هذه الدراسة في مساعدة هيئة تقويم التعليم والجهات ذات العلاقة في حوكمة الجامعات الحكومية السعودية، من خلال تزويدهم بالإطار العلمي لمعايير الحوكمة كما تساعد بإذن الله المسؤولين وصناع القرار في الجامعات نفسها على تصحيح المسار والقضاء على مظاهر الخلل.

- من المؤمل أن تساهم هذه الدراسة في بناء نموذج معياري لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية يكون مرجعاً للجامعات والجهات الرسمية ذات العلاقة بالحوكمة.

مصطلحات الدراسة:

ورد في هذه الدراسة عدد من المصطلحات فيما يلي المفهوم الاصطلاحي والاجرائي لها:

- **النموذج:** "هو طريقة أو أسلوب لتمثيل عناصر الواقع وبيان ما بينها من علاقات من أجل التبسيط والفهم" (عزازي، ١٤٣٣هـ، ٣٠٨).
- **المعايير:** نموذجٌ مَتَحَقَّقٌ أو مُتَصَوَّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء، ويستعمل كمرجع للحكم على الأمور حكما قانونياً. (معجم المعاني الجامع: https://goo.gl/OkzHSA)
- **حوكمة الجامعات:** فتعرف على أنها "الممارسة الرشيدة لسلطات الإدارة الجامعية، وعملية صنع القرار من خلال الارتكاز على المعايير والقوانين والقواعد المنضبطة التي تحدد العلاقة بين الإدارة وأصحاب المصالح أو الأطراف المرتبطة بالمؤسسة" (الضحاوي والمليجي، ٢٠١١م، ٥٥).
- **حوكمة الجامعات اجرائياً:** وتعرف أنها الممارسات الإدارية المثلى التي ترتكز على عدد من المبادئ والمعايير كالشفافية والمساءلة وحكم القانون والسلوك الأخلاقي، والتمكين والمسؤولية...، والتي يهدف تطبيقها لضبط العمليات ورفع مستوى الفاعلية والكفاءة للجامعات.
- **المنظور الاستراتيجي للحوكمة:** تُعرف بأنها إطار مفاهيمي يتضمن علاقات المشاركة والتعاون بين إدارة المؤسسة، وأصحاب المصالح الآخرين من

خلال عمليات واجراءات رقابية شاملة توجه أهداف الإدارة ونشاطاتها نحو الاحتفاظ بحقوق أصحاب المصالح في ظل معايير النزاهة، والموضوعية، والشفافية (شبلي ومنهل، ٢٠٠٩م، ٤٣).

- **أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة:** وتعرفها الباحثة اجرائياً أنها تضم كلاً من البعد الهيكلي (التنظيمي)، والبعد الرقابي، والبعد القيمي.

- **نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات:** وتعرفه الباحثة اجرائياً أنه أداة قادرة على رصد وقياس وتقييم أداء الجامعات السعودية في جميع أبعاده الاستراتيجية، وتحديد جوانب القصور بالأداء وتمكين القائمين والمسؤولين من وضع خطط للإصلاح والتطوير بناء على نتائج القياس والتقييم.

حدود الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة في حدودها الموضوعية على تقديم نموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي وذلك من خلال تحديد أبعاد المنظور الاستراتيجي، وبناء المعايير والمؤشرات المرتبطة به.

أما الحدود المكانية والزمانية فاقتصرت على الجامعات السعودية الحكومية وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٧/١٤٣٨هـ.

الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة

يتضمن هذا الجزء الخلفية المفاهيمية للدراسة وتشمل عرضاً لمفهوم حوكمة الجامعات، وأهدافها وأهميتها، ثم المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات، أبعاده ومعاييره ومؤشراته، ثم متطلبات ومراحل تطبيق المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات والمعوقات والتحديات التي تواجهه.

مفهوم الحوكمة:

يعد مصطلح الحوكمة ترجمة مختصرة لمصطلح (Governance) الذي ظهر إبان انهيار الاقتصاد العالمي، وبالرغم من أن مضمون المصطلح يعود إلى أوائل القرن التاسع عشر حيث تناولته نظرية المشروع وبعض نظريات التنظيم والإدارة؛ إلا أن مضمونه لم يتحدد بدقة إلا منذ ما يقارب الثلاثة عقود من الزمن تقريباً، وبسبب حداثة المصطلح وُجدت صعوبة في ترجمته للغة العربية بمصطلح يعكس المضمون الفعلي له، وظهرت مصطلحات كثيرة باللغة العربية دالة عليه مثل (الحاكمية، الإدارة الرشيدة، ...) إلى أن اعتمد مجمع اللغة العربية في مصر الترجمة المرادفة بالمضمون إلى الحوكمة وذلك في (٢٠٠٣م) (الفليتي، ٢٠١٠م، ١٨).

أما المفاهيم الإدارية والقانونية لهذا المصطلح فهي متنوعة ومتباينة ويعود ذلك لعدة أسباب منها عدم الاتفاق على مفهوم محدد للحوكمة بمضامينها ومكوناتها، كما أن المصطلح حديث نسبياً فهو ما زال في مرحلة النمو والتكوين، إضافة إلى أن كثيراً من الكتاب والمفكرين يقدمون مفهوماً ينطلق من زاوية تحليلهم للمصطلح ومكوناته ونظرتهم الفلسفية له.

أما أبرز المفاهيم الاصطلاحية للحوكمة ذات العلاقة بالدراسة الحالية فتتمثل في:

ذكر المجير (Alamgir, 2007) أن الحوكمة تعمل على تنظيم الممارسات، وضبطها بالقوانين، وتطبيق الشفافية والمساءلة في إدارة المؤسسات بطريقة تحفظ حقوق جميع الأفراد والأعضاء.

ويعرف البنك الدولي الحوكمة على أنها: السلوكيات التي تعبر عن كيفية ممارسة السلطة، وتحقيق الرقابة الذاتية للجامعات، بحيث تركز على بنية وهيكل ووظيفة الجامعة ككل، والإطار التنظيمي والتشريعي للرقابة عليها، وأدوارها ومسؤولياتها، وعلاقتها بالمجتمع، ومدى محاولتها لتحقيق الجودة والتميز في الأداء الجامعي (the world bank, 2008: 2).

ويؤكد (عزت، ٢٠٠٩) أن الحوكمة إطار متكامل من الأركان والمعايير يهدف تبنيها إلى إيجاد مؤسسة تتعزز لديها الشفافية والمساءلة والمحاسبة ويتوازن فيها توزيع المهام والمسؤوليات بين الوحدات الإدارية المسؤولة قانونياً عن إدارة المؤسسة مع وجود دور لأصحاب المصالح في العملية الادارية.

كما تتضمن الحوكمة تطبيق معايير ونظم الجودة والتميز التي تحكم أداء مؤسسات التعليم العالي، بما يحقق سلامة التوجهات، وصحة التصرفات، ونزاهة السلوكيات، وبما يضمن تحقيق الشفافية والمساءلة والمشاركة من قبل جميع الأطراف، وتغليب مصلحة الجامعة على المصالح الفردية، بما يؤدي إلى تطوير الأداء المؤسسي وحماية مصالح جميع الأطراف (السر، ٢٠١٣م، ٤٤).

ويؤكد الفرا (٢٠١٣م، ٢٤) أن الحوكمة تعتبر توجه استراتيجي لترشيد الأسس والمبادئ والممارسات التنظيمية والإدارية لتنمية المنافع من الإمكانيات والموارد، وفق قواعد ومعايير يتم الاتفاق عليها.

أما أبو النصر (٢٠١٥، ٤٦) فيعرف الحوكمة بأنها النظام الذي من خلاله يتم توجيه أعمال المنظمة ومراقبتها على أعلى مستوى من أجل تحقيق أهدافها والوفاء بالمعايير اللازمة للمسؤولية والنزاهة والشفافية.

ومن خلال استعراض المفاهيم السابقة يُلاحظ أنها تتقاطع في مشتركات عديدة ترتبط بمضامين مفهوم الحوكمة، يمكن تلخيصها كالتالي:

- الحوكمة مدخل إداري لممارسة الضبط والترشيد في إدارة الموارد الداخلية والخارجية للجامعة.

- ترتبط الحوكمة بممارسات الرقابة على الأداء الفردي والمؤسسي في الجامعات.

- تركز الحوكمة على آليات صنع القرار داخل الجامعة، وما يتطلبه ذلك من إفصاح وشفافية.

- يرتكز نجاح الحوكمة على الاندماج والتكامل بين الهياكل التنظيمية الداخلية والمستويات الإدارية المختلفة.

- تركز الحوكمة على تنظيم العلاقة بين جميع فئات المستفيدين داخل الجامعة وخارجها وفي جميع المستويات الإدارية.

واستناداً للمفاهيم السابقة فإن حوكمة الجامعات تعني رصد وقياس وتقييم أداء الجامعات في جميع المجالات بهدف الوقوف على نقاط الضعف والقوة ووضع الخطط والاجراءات الإصلاحية اللازمة وصولاً بالجامعات إلى مستويات قياسية من الأداء.

أهمية وأهداف حوكمة الجامعات:

للحوكمة أهمية كبيرة تنبع من توفر أساس لتنمية وتطوير الأداء المؤسسي دعماً للثقة في جميع أنشطة المؤسسة وممارساتها، وكما تعتبر الحوكمة من العمليات الضرورية لتحسين أداء المؤسسات والتأكيد على سلامة الإجراءات الإدارية فيها، والمحافظة على مصالح جميع الأطراف بها.

وقد زاد الاهتمام بالحوكمة نظراً لما تعانيه المؤسسات التعليمية بوجه عام، من ضعف في مستوى الأداء، وتزايد التوجه نحو المحاسبية العامة للمؤسسات التعليمية، في ظل مجتمع المعرفة وتداعياته وسعياً نحو المزيد من عمليات الإصلاح الإداري (الضحاوي والمليجي، ٢٠١١م، ١٥٧)

ويحدد معيزي وبني عامر (٢٠١٣م، ٥١) أهمية الحوكمة فيما يلي:

- الحاجة إلى الفصل بين إدارة المؤسسة وملكيتها، لضمان عدم تعارض المصالح.
- تساعد الحوكمة في تقليل المخاطر ورفع الأداء، وتزيد من القدرة التنافسية في الخدمات.
- تساهم في القضاء على الفساد والحد من حدوث أزمات.
- تساهم في تحسين الوضع المالي للمؤسسة.

كما تظهر أهداف الحوكمة في الجامعات في توفيرها الهيكل التنظيمي والإطار التشريعي الذي يضمن تحقيق أهداف الجامعة، وتحديد وسائل الوصول لتلك الأهداف، ومراقبة الأداء العام للجامعة الداخلي والخارجي، وقد حدد (مرزوق، ٢٠١٢م، ٨٢) أهداف الحوكمة في إدارة الجامعات فيما يلي:

- تسهم في تحديد الاتجاه الاستراتيجي للجامعة، وتعمل على التأكد من فعالية إدارتها.
- مساعدة الجامعة في تحقيق أهدافها بأفضل الطرق الممكنة.
- تساعد في الكشف عن أوجه الضعف في الأداء والمخرجات.
- ضمان الالتزام بالقوانين والأنظمة المعمول بها بالجامعات.

- تضمن التوازن بين المسؤوليات الاستراتيجية، والمسؤوليات التشغيلية.
- تجنب الفساد المالي والإداري في الجامعة، وتساعد في تعزيز القدرة التنافسية.
- تضمن الاستثمار الأمثل لجميع موارد الجامعة.
- تضمن حقوق الإداريين والأكاديميين دون تمييز، وتدعم الثقة والمصداقية بينهم.
- تعد الحوكمة نظام إشراف ورقابة ذاتي، يضمن سلامة تطبيق القوانين والتشريعات.

المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات:

يشكل المنظور الاستراتيجي للحوكمة دليل عمل متطور للإدراة الرشيدة، يشمل الزوايا الاستراتيجية للبنية المؤسسية، ويهدف لترسيخ مبادئ الشفافية والرقابة والمسؤولية، كما يعتبر نظام متابعة ورقابة محكمة تؤمن المساءلة المنهجية والعدالة وانسيابية العمل، وفق آليات متطورة تتسق مع مهام وأهداف المؤسسة، كما يضمن المنظور الاستراتيجي للحوكمة معرفة متقدمة بالهياكل التنظيمية والعمليات المبرمجة اللازمة لتوجيه عمل المؤسسات ومراقبتها ومساءلتها (العزاوي، ٢٠١٦م، http://saqrcenter.net/?p=102). ويضيف أبوكريم والثويني (٢٠١٤م) أن الحوكمة توجيه استراتيجي وقائي يعمل على تشخيص المشكلات قبل وقوعها من خلال البحث عن الأسباب ونقاط الضعف ووضع البرامج الوقائية بدلاً من التركيز على ملاحقة الفساد بعد وقوعه (٢٠١٤م، ٦٧). ويمكن وصف المنظور الاستراتيجي للحوكمة بأنه إطار مفاهيمي يتضمن علاقات المشاركة والتعاون بين إدارة المؤسسة،

وأصحاب المصالح الآخرين من خلال عمليات واجراءات رقابية شاملة توجه أهداف الإدارة ونشاطاتها نحو الاحتفاظ بحقوق أصحاب المصالح في ظل معايير النزاهة، والموضوعية، والشفافية (شبلي ومنهل، ٢٠٠٩م، ٤٣).

ويؤكد هلالي (٢٠٠٧م، ١١٣) أن مفهوم الأبعاد الاستراتيجية للحوكمة يرتبط بالآليات والاجراءات التي تضبط ممارسة الحوكمة في جميع أبعادها من خلال المشاركة في اتخاذ القرار والتقويم المستمر للإنجازات. ويتأسس المنظور الاستراتيجي للحوكمة على التصور الشامل لهيكل الحوكمة وعلاقاتها وإجراءاتها داخل المؤسسة، بحيث تتضمن القوى والعوامل المؤثرة داخل المؤسسة وخارجها؛ تساندها مجموعة من التشريعات والقوانين من جانب والثقافة الأخلاقية المبنية على أساس قيم النزاهة والشفافية من جانب آخر (شبلي ومنهل، ٢٠٠٩م، ٤٣). وينظر البعض للبعد الاستراتيجي كأحد الأبعاد الرئيسة للحوكمة، ومن ذلك مايشير له أبو حمام (٢٠٠٩م، ٣٠) ضمن أبعاد الحوكمة؛ حيث يؤكد على أن البعد الاستراتيجي للحوكمة يهدف للتأكد من أن المستويات الإدارية تعمل بطريقة صحيحة وسليمة لتحقيق أهداف المؤسسة، ويساعد في التشجيع على التفكير الاستراتيجي ودراسة العوامل الخارجية وتحديد تأثيرها على المؤسسة.

ويؤكد شبلي ومنهل (٢٠٠٩م، ٤٤- ٥١) إن البنية الهيكلية للجامعة وقيمها الجامعية، ونظمها الرقابية غالبا ما تكون مستجيبة لمتطلبات المنظور الاستراتيجي لنظام الحوكمة؛ والذي يتضمن البعد الهيكلي (التنظيمي)، والبعد القيمي (الإنساني)، والبعد الرقابي (آليات الرقابة الشاملة).

ويستخلص مما سبق أن المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات يشير إلى توجه استراتيجي متكامل في تطبيق معايير ومبادئ الحوكمة وفق آليات محددة ومنضبطة، تكفل تحقيق نتائج قياسية على المدى البعيد، بمعنى أن تطبيقها لايكون مرهوناً بذات الوقت الذي تطبق فيه، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على جميع مجالات وأبعاد العمل المؤسسي ويؤدي لتطويره وتجويده.

معايير المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات:

ظهر مفهوم حوكمة الجامعات تلبية للأزمات التي تمر بها الجامعات، وتتمثل تلك الأزمات في عدم وضوح آليات اتخاذ القرار، وضعف قواعد المساءلة والمحاسبية، وضعف الإفصاح والشفافية عن المعلومات الهامة لجميع فئات المستفيدين، الأمر الذي دفع الخبراء والقانونين لوضع جملة من المعايير والقوانين الحاكمة والتي تعتبر بمثابة أدوات لقياس الحوكمة الرشيدة في الجامعات.

وقد تبنى برنامج الأمم المتحدة الإنمائي (UNDP) تسعة معايير رئيسة لحوكمة المؤسسات في جميع قطاعات الأعمال العامة والخاصة؛ وقد ذكرها (لفتة، ٢٠١١م، ٥٤٠) كالتالي:

- المشاركة في اتخاذ القرار لجميع الفئات ذات العلاقة ضمن الأطر القانونية.

- حكم القانون وتعني توفير المرجعية القانونية في تنظيم العلاقات وفصل السلطات، وهذا يتطلب وصوح القوانين وشفافيتها وانسجامها بالتطبيق.

- الشفافية وتعني توفير المعلومات الدقيقة، وإتاحة المجال أمام الجميع للاطلاع عليها وتوسيع دائرة المشاركة.
- حسن الاستجابة وتعني قدرة المؤسسات على خدمة الجميع دون استثناء أو تمييز.
- التوافق وتشير للقدرة على التوسط بين المصالح لجميع الفئات.
- المساواة وتعني إعطاء حقوق متكافئة لجميع المستفيدين دون تمييز.
- الفاعلية وتعني تحقيق الأهداف بنتائج مرضية للجميع.
- المحاسبة وتعني وجود نظام متكامل للمساءلة والمحاسبة للأفراد والمسؤولين.
- الرؤية الاستراتيجية التي تهدف لتحسين أوضاع المؤسسة بجميع أبعادها ومكوناتها.

وتشير العديد من الأدبيات الإدارية والتربوية إلى أنه يمكن تحقيق حوكمة الجامعات وفق المنظور الاستراتيجي من خلال عدة معايير هي في الواقع انعكاس لمبادئ الحوكمة، ويمكن ذكرها وتلخيصها كالتالي:

- **الشفافية:** ويشير مفهوم الشفافية إلى حرية الوصول للمعلومات، وما يقابلها من الإفصاح عنها في الجامعة، والتدفق الحر للمعلومات لجميع المستفيدين، وتتحقق الشفافية عندما تترسخ حرية التعبير والمشاركة (مرزوق، ٢٠١٢م، ٦٩).
- **المشاركة:** وهي إتاحة الفرصة للأفراد والعاملين في المشاركة في وضع السياسات وقواعد العمل في المجالات المختلفة، وإتاحة الفرصة لطلبة الجامعات في أن يكون لهم دور في وضع الخطط والقرارات المرتبطة بهم (Lee

& Land, 2010: 9)، ولابد أن تبنى تلك المشاركة على أسس تضمن حقوق جميع الأطراف وتكفل وجود برامج ومشاريع فاعلة لتحقيقها، ولضمان ذلك يجب تبني استراتيجية تحقق للجامعة تطلعاتها من خلال تلك الشراكة، من خلال استراتيجيات وسياسات عمل واضحة ومحددة.

- **المساءلة:** وتعني وجود طرق وأساليب مقننة ومؤسسية لمساءلة الأفراد والمسؤولين عن أعمالهم، وترتبط المساءلة ارتباطاً مباشراً بتفعيل القوانين والأنظمة؛ كما أن لها بعدين هما: بعد وظيفي، وبعد استراتيجي (مرزوق، ٢٠١٢م، ٧٠).

- **التمكين:** ويعني تعزيز قدرات الأفراد والجماعات للمشاركة وطرح خيارات معينة، والتي تهدف الى رفع الكفاءة التنظيمية للمؤسسة (عبد الوهاب، ٢٠٠٨، ٩٨).

- **حكم القانون:** ويعني الالتزام بتطبيق القوانين واللوائح والتشريعات ليساعد على وجود مناخ ديموقراطي، يتسم بالعدل دون تحيز (مرزوق، ٢٠١٢م، ٧٤).

- **اتخاذ القرار:** ويهتم بمدى خضوع عمليات اتخاذ القرارات داخل الجامعة للقواعد والاجراءات الموضوعية والعقلانية، وذلك من خلال تحقيق المبادئ السابقة داخل وخارج الجامعة (حسن، ٢٠٠٨م، ١٥٨).

- **الإدارة المالية:** وتعني وجود ميزانية واضحة ومحددة ومعلنة للجامعة، إضافة لمصادر تمويل بديلة (مرزوق، ٢٠١٢م، ٧٤).

- **الفاعلية:** وتعني قدرة الجامعة على تنفيذ مشاريعها بصورة تستجيب فيها لاحتياجات المستفيدين وتطلعاتهم من خلال إدارة رشيدة لجميع مواردها (لفتة، ٢٠١١م، ٥٤٣).

وقد أضاف جراهام وبلمبتر (Graham & plumptre, 2003) معايير أخرى لحوكمة الجامعات تتمثل في التوجه الاستراتيجي للجامعة، ومستوى الأداء الفردي والمؤسسي، والانصاف والعدالة مع جميع أصحاب المصالح داخل الجامعة وخارجها.

ويشير الهلالي (٢٠٠٧م، ١١٤) إلى أن معايير المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات لابد أن تتضمن المشاركة والشفافية وتحديد المسؤوليات لجميع العاملين من أكاديميين وإداريين وقيادات في جميع المستويات، ونشر قيم المساءلة والمحاسبية من خلال الممارسات والاجراءات التي تتخذها الجامعة، والمساواة في اتخاذ القرار بين جميع فئات المستفيدين، ووجود نسق للحكم الكفء والفعال داخل الجامعة، إضافة إلى دعم القدرات التدبيرية المادية والبشرية للجامعة.

مؤشرات المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات:

يتم حوكمة الجامعات وفق مجموعة من المؤشرات ذات الارتباط المباشر بالمعايير السابقة، بحيث تغطي جميع جوانب المؤسسة الجامعية وعناصرها، كمايلي (Pillay, 2004 :587)، (Mahaja, 2005 :58):

- تطبيق الاجراءات والسياسات التي بدورها توفر التدريب والتوجيه لإدارة الجامعة.
- تطبيق سياسات الجامعة بمستوى مقبول من العدالة والشفافية.

- تتبع الجامعة مجموعة من الاجراءات والتشريعات والقوانين.
- يتم تحديد قوانين الحوكمة الداخلية للجامعة واتاحتها للأفراد العاملين فيها.
- تحدد الجامعة اجراءات إدارة المشاكل ويتم توضيحها لجميع أطراف الجامعة.
- تدرس الجامعة الاتجاهات والقضايا المستجدة والتغيرات التي تحصل في البيئة الجامعية.
- تضم الجامعة في إدارتها الأفراد ذوي الخبرة.
- توضح الجامعة للأفراد الجدد الرؤية والاستراتيجيات الخاصة بها، لتوجههم نحو الطريق الصحيح لتحقيق الأهداف.
- تعمل الجامعة على تنمية مواردها الذاتية بمختلف الوسائل.
- توفر الجامعة نظم المعلومات اللازمة لدعم القوانين والسياسات.
- يتم اختيار أعضاء الإدارة والقيادين وفق سياسات ومعايير محددة وواضحة.
- تسمح الجامعة للأفراد في اتخاذ القرار مع مجالس الإدارة.
- تقيم الجامعة فاعلية وكفاءة الخدمات التي يقدمها الأكاديميين، والخدمات التي تقدمها.
- تبحث الجامعة بشكل مستمر عن المعلومات وطرق تحقيق التنمية المهنية ورفع مستوى الأداء ضمن السياسات والإجراءات الخاصة بها.
- تمتلك الجامعة نظام تقييم ورقابة شامل لضمان تحقيق رسالتها ورؤيتها بأفضل الأساليب الممكنة وأسرعها.

- تحاول الجامعة إيجاد مدخلات لكل من المشاركين والمساهمين.

كما يؤكد كلاً من (شبلي ومنهل، ٢٠٠٩م)، (Robeiz & Salameh, 2006**) على أهمية العديد من المؤشرات الدالة على تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات، كما يلي:**

- تطبيق الجامعة قوانين وزارة التعليم وأنظمة هيئة الاعتماد بشكل كامل ودقيق دون تحيز.
- يكون للجامعة تعليمات وأنظمة تشمل كل من الأكاديميين والموظفين.
- تكون أدوار مجالس الحوكمة واضحة ضمن أنظمة الجامعة وتشريعاتها.
- يفهم الأكاديميين والطلاب الأدوار المتعلقة بهم، ويشعرون بالأمن الوظيفي.
- تمارس إدارات الجامعة صلاحيتها بشكل سليم وسلس.
- تمتلك الجامعة استراتيجية واضحة محددة الأهداف.
- تعمل الجامعة على جذب الطلاب المتميزين.
- تتبع الجامعة الشفافية والأساليب الديمقراطية في عملياتها الإدارية.
- تضع الجامعة معايير لتقييم الأداء الفردي والمؤسسي والبرامجي فيها.
- تعزيز الجامعة لمبدأ الانتماء للوطن.

كما أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة دراسة البريدي (٢٠٠٩م)، ودراسة الخطيب وقريط (٢٠١٠م)، ودراسة ناصر الدين(٢٠١٢م)، على وجود مجموعة من المؤشرات التي يتم عن طريقها قياس تطبيق الحوكمة في الجامعات، تتمثل في:

- وجود أساس واضح بالقوانين والتعليمات، لأفضل طرق ممارسة إدارة الجامعة للقيادة الإدارية.
- نسبة مشاركة الأعضاء في صنع القرارات وتحديد مسار عمل الجامعة.
- نسبة وجود تقسيم لأدوار مجلس الإدارة والموظفين في الجامعة.
- وجود لجان تعمل بشكل هرمي تحت الإدارة العليا للجامعة، وتتناول الأعمال التفصيلية.
- الشفافية في الأمور المالية.

متطلبات تطبيق المنظور الاستراتيجي للحوكمة في الجامعات:

يتفق العديد من الخبراء والمفكرين على أن إصلاح الجامعات من خلال تطبيق معايير الحوكمة يستلزم توفر عدداً من الشروط الضرورية (خورشيد ويوسف، ٢٠٠٩م، ١٣٣- ١٣٨) والمتمثلة في:

- المتطلب الاستراتيجي: ويتمثل في وجود رؤية استراتيجية وتوجه استراتيجي للجامعة يتناسب مع إمكاناتها، وإعادة النظر في نمط وأساليب الإدارة الجامعية، واستقلالها مادياً وإدارياً وحصولها على مصادر تمويل جديدة، وعدم الخلط بين الصلاحيات والمسؤوليات لجميع المستويات الإدارية.
- المتطلب الأخلاقي: ويعني خلق وتحسين البيئة الرقابية بما تشمل من قواعد أخلاقية وأمانة ونشر ثقافة الحوكمة على جميع المستويات، وتقديم افصاحات موثقة وملائمة في التوقيت المناسب.
- المتطلب الرقابي: من خلال دعم وتفعيل الرقابة على المستوى الداخلي والخارجي للجامعة.

- المتطلب الإشرافي: دعم وتفعيل الدور الإشرافي للقيادات العليا والوسطى، والأطراف ذوي العلاقة والمستفيدين.

وتضيف الباحثة هنا أن من أهم متطلبات تطبيق الحوكمة في الجامعات، اعتماد تنظيم هيكلي لمجالس ولجان الحوكمة في الجامعات تحدد صلاحيات ومسؤوليات تلك المجالس ضمن النظام الجديد للجامعات، ويعتمد استقلال تلك المجالس وتعيين مراقبين داخليين وخارجيين فيها، وتقدم التقارير الدورية لعملها للجهات الرقابية العليا ذات العلاقة.

مراحل تطبيق الحوكمة في الجامعات:

يحظى موضوع حوكمة الجامعات باهتمام متزايد من قبل الدول المتقدمة، ففي استراليا قامت عدة مشروعات للحوكمة منها مشروع مراجعة إدارة التعليم العالي، الذي أشار إلى أن تطوير نظام التعليم العالي يبدأ من تطوير أهداف وممارسات الإدارة، والمحاسبية والمسؤولية عن الموارد المتاحة لهم (Jan, 2008).

ويذكر كلاً من ضحاوي والمليجي (٢٠١١م، ٦٦) أن عملية تطبيق الحوكمة بالجامعات تمر بعدة مراحل؛ يمكن إيجازها بما يلي:

١. **مرحلة التعريف بالحوكمة المؤسسية:** وهي تعد من المراحل الأولية للحوكمة والأكثر أهمية، حيث يتم التمييز بين الحوكمة كثقافة، وكمدخل إداري يتم العمل به، كما يتم توضيح منهجية الحوكمة وطبيعتها، وتحديد الأدوات والوسائل التي سوف تستخدم.

٢. **مرحلة بناء البنية الأساسية للحوكمة:** تتطلب حوكمة مؤسسات التعليم العالي وجود بنية أساسية قوية، قادرة على التعامل مع متغيرات ومستجدات البيئة المحيطة.

٣. **مرحلة عمل برنامج قياس للحوكمة:** أي وجود برنامج زمني يحدد فيه المهام والأعمال اللازم تنفيذها، وذلك لتتمكن الجامعة من مراقبة ومتابعة التقدم في تنفيذ المهام، ومعرفة المعوقات والصعوبات التي تعيق عملية التقدم.

٤. **مرحلة تنفيذ برنامج الحوكمة:** وهي المرحلة التي يتم فيها قياس رغبة واستعداد الأطراف المعنية بتطبيق الحوكمة بالجامعة، حيث يتطلب تنفيذ الحوكمة مجموعة من الممارسات كالشفافية، المساءلة، العدالة، المسؤولية، والتي يجب دراستها لتحديد نقاط الضعف في تطبيقها ووضح الاجراءات الإصلاحية اللازمة.

٥. **مرحلة المتابعة والتطوير:** يتم فيها التأكد من سلامة التنفيذ، من خلال عمليات الرقابة والإشراف، على عمليات التنفيذ الداخلية والخارجية، والعمليات الإدارية.

معوقات وتحديات تطبيق الحوكمة في الجامعات:

تواجه الجامعات معوقات وتحديات عديدة في تطبيقها للحوكمة تتمثل في القصور في التشريعات المنظمة للجامعة، وضعف المساءلة وتفشي بعض مظاهر الفساد في الإدارة الجامعية (عبد الكريم، ٢٠٠٦م، ٤٤٤)، ويضيف عبدالرؤوف (٢٠٠٧م، ٢٣٣) معوقات أخرى تتمثل في ضعف استقلالية الجامعة، وضعف الحرية الأكاديمية، وعدم وجود وثيقة رسمية تعترف

بحريات أطراف المؤسسة الجامعية، وشعور أعضاء هيئة التدريس بقيود على حرياتهم الأكاديمية.

ويرى خورشيد ويوسف (٢٠٠٩م، ٣٧) أن أهم معوقات حوكمة الجامعات تتمثل في: صعوبة تحقيق اللامركزية واستقلالية الجامعات، وقلة ملاءمة هياكل وظائف الإدارة العليا، والأقسام العلمية للاحتياجات العلمية والبحثية، وضعف استجابة نظم إدارة الوظائف الجامعية للمستجدات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، فضلاً عن ضعف قدرتها على تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وضعف قدرة نظم الترقي على تشجيع البحث العلمي، كما ينعكس كل ذلك في الحد من التبادل والتنقل بين الجامعات المحلية والإقليمية والعالمية، ويؤدي أيضا إلى انحسار التفاعل الفكري والثقافي داخل الجامعة الواحدة، والذي يؤكده الانخفاض الواضح في دعم عملية التبادل والتفاعل مع الجامعات العربية والأجنبية، وقلة إتاحة الفرصة لأعضاء هيئة التدريس في المشاركة الفاعلة في إدارة الجامعة ومتابعة الأداء، وكذلك ضعف وجود آلية لتقييم أداء الجامعات وضمان جودة أدائها.

ويحدد ليتش (Leach, 2008: 6) بعض المعوقات التي قد تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات ومنها: ضعف العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الجامعية، وانخفاض مستوى الرضا الوظيفي لدى الأفراد العاملين، وسيادة ثقافة مقاومة التغيير، وجمود الثقافة المؤسسية في بعض الجامعات، وتزايد المطالب الخارجية التي تفرضها متغيرات العصر الحالي وطبيعته الديناميكية.

الدراسات السابقة:

في هذا الجزء سيتم عرض الدراسات السابقة ذات العلاقة الموضوعية بالدراسة الحالية، والتي بلغ عددها (٢٥) دراسة ورسالة علمية وبحث، تم عرضها وفق التسلسل التاريخي بدءً بالأقدم وانتهاء بالأحدث، في محاولة لتحديد المحاور العامة التي استهدفتها الدراسات السابقة، واستخلاصاً لأهم النقاط المشتركة بينها وبين الدراسة الحالية، وفيما يلي عرض للدراسات وفق محور ارتباطها بالدراسة الحالية:

هدفت دراسة كيم (Kim, 2007) إلى تحليل الهيكل التنظيمي والحوكمي للجامعات الأوروبية، وتحديد إطار العمل القائم على التنبؤ بالسمات الرئيسة في المؤسسة، وقد وضعت الدراسة عدة سمات كانت محلاً للبحث والتحليل، منها: نموذج الحوكمة والهيكل التنظيمي، وطبقت الدراسة على سبع وعشرين مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي في سبع دول أوروبية، وتوصلت إلى عدد من النتائج أهمها: أن الحوكمة هامة لزيادة القدرة على العمل، وأن الجامعات التي ليس لديها استقلالية كاملة لن تكون لديها قدرة كافية على العمل. وسعت دراسة شبلي ومنهل (٢٠٠٩م) لبناء منظور استراتيجي لنظام الحوكمة، وقياس مستوى أدائه في الجامعات العراقية للسيطرة على الفساد ومعالجة مظاهره، وتوصلت الدراسة لإمكانية بناء منظور استراتيجي لنظام الحوكمة وتطبيقه على الجامعات، كما أشارت الدراسة لافتقار الجامعات لمتطلبات تطبيق الحوكمة. أما دراسة مرعي (٢٠٠٩م) فهدفت إلى التعرف على مفهوم الحوكمة في العالم العربي، وكذلك الحوكمة الأكاديمية، ومحدداتها، وعناصر نجاحها في الجامعات

المتقدمة ؛ وقد توصلت لعدة نتائج أهمها : أنه يتوجب على الجامعات تحديد أنظمة العمل الخاصة بها ، وآليات تطبيق معايير الحوكمة ، حتى يتسنى لها قياس مستوى أدائها ، كما أن التخطيط الاستراتيجي السليم يقود إلى تطبيق الحوكمة الرشيدة ، ولتحسين الأداء الجامعي يتوجب على الجامعات إعادة الهيكلة الإدارية ، واستثمار نظم المراسلات الالكترونية بما يتناسب مع معايير الحوكمة.

في حين حاولت دراسة علي (Ali, 2010) البحث في الأبعاد المؤثرة في الحوكمة والتي تضمنت ستة أبعاد تمثلت في : الانتخاب ، والمحاسبية ، والقواعد القانونية ، والجودة ، والاستقرار السياسي ، والرقابة على الفساد ، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى العلاقة القوية بين الحوكمة وبعض الأبعاد التي تم تحديدها ، وإلى أن الفساد يثبط الهمة والمنافسة والتجديد والكفاءة والإنتاجية ومعدل النمو. وكما أشارت الدراسة إلى التأثير السلبي لفقدان المحاسبية ، والقواعد القانونية ، وترتيبات الجودة ، والحكم غير الفعال على التعليم العالي ، وتأثير ذلك على مستوى الطلبة ، واقترحت الدراسة نظاما للحوكمة يتسم بفرص متعددة من أجل زيادة الانتخاب ، والمحاسبية العادلة ، وأوصت بضرورة الرقابة الفاعلة على كل من الأفراد والمؤسسات.

أما دراسة لي (Lee, 2010) فهدفت إلى عرض بعض الاتجاهات والقضايا المتعلقة بحوكمة الجامعات في تايوان ، وكذلك وصف الحوكمة في الولايات المتحدة الأمريكية ، وكيفية إفادة الجامعات التايوانية من الأمريكية ، وتوصلت الدراسة إلى أن الحوكمة في جامعات تايوان تقاوم الاتجاه نحو التوازن ، بين الديمقراطية والفاعلية ، وأشارت إلى أن نظام حوكمة الجامعات في تايوان

يحتاج إلى تعلم وتطبيق الهيكل الحالي للحوكمة الأحادية، ولتحقيق ذلك فإن جامعات تايوان تحتاج إلى تغييرات تشريعية عدة.

وأوضحت دراسة موك (Mok,2010) حول الجامعات في سنغافورة وماليزيا ومدى تطبيقها للحاكمية، كيفية قيام الأكاديميين بتقييم تطبيق الحاكمية وأثرها في التغييرات التي حدثت على الحياة الجامعية، وبيّنت أنه مع أن الإدارة العليا لهذه الجامعات أعطيت بعض الحرية لكيفية إدارة جامعاتهم، إلا أن معظم الأكاديميين لم يشعروا باختلافات كبيرة في الإصلاحات بعد تطبيق الحاكمية في جامعاتهم، وعلى الرغم من هذه الحقيقة إلا أن سنغافورة وماليزيا حاولتا تبني أفكار وممارسات مستقلة لتمويل حاكمية الجامعات، لأن الأكاديميين يرون أن الدولة لم تزل غير قادرة على مراقبة الجامعات والتعليم العالي.

وأجرى وانج (Wang,2010) دراسة حول" حاكمية التعليم العالي واستقلالية الجامعة في الصين هدفت إلى دراسة نظام الحكم الذاتي للجامعة (استقلاليتها)، واستقصت الدراسة استقلالية الجامعة من خلال دراسة القواعد والأقسام التنظيمية وعلاقتها بالدولة، وقد تمت مناقشة تحول هوية الجامعة وأثرها على استقلالية الجامعة، وخلصت الدراسة إلى أن تطبيق الحاكمية بمبادئها (الشفافية، والمشاركة، والمساءلة، والتعايش المزدوج لآليات المراقبة وممارسات الليبرالية الجديدة) أظهر الإبداع والابتكار والمقدرة على الارتقاء بالجامعة، وانعكس ذلك على جودة مخرجات الجامعة وبشكل إيجابي.

أما دراسة حلاوة وطه (٢٠١١م) فهدفت لتشخيص واقع تطبيق الحوكمة في جامعة القدس، وأظهرت نتائجها أن الحوكمة في جامعة القدس ليست

مطبقة بالمستوى المطلوب، وفق معايير الحوكمة عالمياً، كما أن معظم القرارات ارتجالية، بالرغم من وجود دليل صادر عن شؤون الموظفين يتضمن أنظمة وقوانين الجامعة وحوكمتها، كما أظهرت النتائج أن ضعف الموارد المالية له الأثر الأكبر في ضعف القدرة على تطبيق الأنظمة والقوانين.

وبحثت دراسة ناصر الدين (٢٠١٢م) في واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط، وتوصلت إلى أن واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط مرتفع بشكل عام، وأوصت الدراسة بضرورة تحفيز أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية في الجامعة للحفاظ على هذا المستوى المرتفع من تطبيق الحاكمية، لتقديم الدعم المناسب لهم.

وهدفت دراسة عطوة وعلي (٢٠١٢م) إلى الكشف عن إسهامات تطبيقات الحوكمة في رفع كفاءة المؤسسات التعليمية وتحقيق جودتها، وأوصت الدراسة بعمل برامج توعية داخل المؤسسات التعليمية لتوضيح مفهوم الحوكمة وآليات تطبيقهاتها، وكيفية التغلب على تحديات التطبيق، كما تتطلب أعمال الحوكمة توفر التنظيم الإداري والمهني المتكامل، وأوصت بإعادة هندسة المنظومة الإدارية لتوفير كوادر جديدة وتبني سياسة أكثر موضوعية في اختيار القيادات الإدارية عوضًا عن الأساليب المتبعة حالياً والتي أفرزت الكثير من النتائج السلبية.

أما دراسة أبو معيلش (٢٠١٣م) فقد هدفت إلى الكشف عن أثر الحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية، وتوصلت الدراسة لوجود أثر للحاكمية المؤسسية في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية، كما أوصت بضرورة العمل على تعزيز مبادئ الحاكمية التي

تُعنى بمساءلة مجالس الجامعات بشكل عام ومجلس القسم بشكل خاص بشأن الأمور التي تتعلق بتنفيذ القرارات الأكاديمية.

أما دراسة الجمال (٢٠١٤م) فهدفت إلى تناول خبرات جامعتي ماسترخت وفيينا في مجال حوكمة الجامعات، وذلك من خلال توضيح الأسس النظرية لحوكمة الجامعات، والتعرف على ملامح وأسس الحوكمة في جامعتي المقارنة، ومن ثم تقديم اجراءات مقترحة لتفعيل الحوكمة بالجامعات المصرية في ضوء خبرات جامعتي المقارنة وبما يتناسب مع ظروف المجتمع المصري وأوضاعه الثقافية، وتوصلت الدراسة لوضع آليات للحوكمة الداخلية والخارجية للجامعات المصرية وأكدت على ضرورة تفعيل مبادئ الحوكمة المتمثلة في الشفافية والمساءلة والمحاسبية.

أما دراسة العريني (١٤٣٦هـ) فهدفت إلى التعرف على واقع تطبيق الحوكمة من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية متحقق بدرجة متوسطة، وبناءً على النتائج السابقة قدمت الدراسة عدداً من التوصيات، وأهمها: إصدار لوائح وتشريعات لمعايير ومبادئ الحوكمة الجامعية، وإلزام الإدارات، والمجالس داخل الجامعة بالعمل بها، وإنشاء لجان مستقلة داخل الجامعة، لمتابعة تنفيذ معايير الحوكمة وتقييمها.

وهدفت دراسة أبوكريم والثويني (٢٠١٤م) للتعرف على درجة تطبيق مبادئ الحوكمة في كليات التربية بجامعتي حائل والملك سعود، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق الحوكمة متوسطة وأوصت بإلزام جميع الجامعات

السعودية بتطبيق مبادئ الحوكمة. أما دراسة الشمري (٢٠١٥م) فسعت لتقديم نموذج مقترح لتطبيق الحوكمة الأكاديمية في الجامعات الأهلية، وتوصلت الدراسة إلى أبعاد الحوكمة لكل وظيفة للجامعة وهي المساءلة، والشفافية والمشاركة، والنزاهة، كما أكدت الدراسة على متطلبات تطبيق الحوكمة والتي تشمل ضرورة وجود قيادات حازمة، وتوفر أنظمة ولوائح.

في حين هدفت دراسة البراهيم (٢٠١٥م) إلى التعرف على واقع الحوكمة وتحدياتها في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر القيادات التربوية بالوزارة، وتحديد مؤشرات الأداء التي يمكن استخدامها لاكتشاف وتقييم الأداء في وزارة التربية والتعليم في المملكة، وتقديم مجموعة من الحلول الممكنة لتحسين مستو الأداء بوزارة التربية والتعليم، وتوصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: أن من التحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة غياب المعايير في اختيار القيادات الإدارية.

أما دراسة الفواز (٢٠١٥م) فهدفت للتعرف على واقع ومعوقات تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة، وأهمية تطبيقها ومتطلبات تطبيق الحوكمة لتحسين الأداء المؤسسي، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية كانت بدرجة متوسطة، أما أهمية تطبيقها فكانت بدرجة كبيرة جداً، كما جاءت درجة متطلبات تطبيق الحوكمة الرشيد ومعوقاتها درجة كبيرة.

وسعت دراسة مصباح (٢٠١٥م) للتعرف إلى واقع تطبيق نظم الحوكمة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية ومعوقات ذلك، وتضمن نظام الحوكمة أربع مجالات تتمثل في القوانين والأنظمة، والمحاسبة والمساءلة،

والشفافية والإفصاح، وحقوق جميع الأطراف المستفيدة ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تطبيق نظم الحوكمة في الجامعات الفلسطينية في الضفة الغربية بدرجة كبيرة، في حين كانت درجة معوقات تطبيق نظم الحوكمة متوسطة، وأوصت الدراسة بضرورة وضع قوانين وأنظمة ملزمة لتطبيق نظم الحوكمة، وتعديل طريقة التخطيط الاستراتيجي للجامعة، والعمل على تعزيز الرقابة على منظومة العمل الجامعي.

أما دراسة السوادي (١٤٣٦هـ) فهدفت إلى تقديم تصور مقترح للحوكمة الرشيدة من خلال التعرف على واقع ومعوقات تطبيقها في الجامعات السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن درجة تطبيق الحوكمة الرشيدة في الجامعات السعودية من خلال مجالات (الإفصاح والشفافية، الرقابة المساءلة الإدارية، المشاركة في صنع القرار، الاستقلالية والحرية الأكاديمية، وكفاءة وفعالية الاتصال) ضعيفة، وأن المعوقات التي تواجه تطبيقها عالية، وأوصت الدراسة بالعمل على إنشاء مركز للحوكمة في الجامعات لتقديم الاستشارات في مجال الحوكمة، وإعداد الدراسات وبناء مؤشرات إرشادية عن الجامعات لقياس تطبيق مبادئ الحوكمة.

وهدفت دراسة السديري (١٤٣٧هـ) للتعرف على واقع ومعوقات تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية، وتمثلت أبرز النتائج في أن واقع تطبيق الحوكمة في إدارات الجامعات السعودية متحقق بدرجة متوسطة، وأن أهمية تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات كانت كبيرة، وأن المعوقات التي تحد من تطبيق الحوكمة متوسطة، وأوصت الدراسة بتحديد الصفات والخبرات الواجب توافرها فيمن يتقدم لشغل منصب قيادي بالجامعة وفقا لمعايير

واضحة ومحدودة، بالإضافة إلى إشراك كافة الأطراف المستفيدة وأصحاب المصالح في القرارات التي تُتخذ بالجامعة.

أما دراسة النوشان (١٤٣٧هـ) فهدفت للتعرف على واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، والكشف عن المعوقات التي تواجه الجامعات في تطبيق الحوكمة، وتقديم مقترحات تسهم في تعزيز تطبيق الحوكمة في الجامعات، وذلك من وجهة نظر قياداتها الأكاديمية وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: أن واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن جاء بدرجة متوسطة، وجاء ترتيب مجالات الحوكمة حسب ممارستها كالتالي: المساءلة، الشفافية، المشاركة، كما توصلت الدراسة لوجود معوقات بدرجة متوسطة تواجه تطبيق الحوكمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

من خلال استقراء الدراسات السابقة وتحليلها بهدف تحديد محاور تقاطعها مع الدراسة الحالية، وما يمكن أن تضيفه من خلفية علمية ونموذج تشخيصي لتطبيق الحوكمة في الجامعات ومنطلقات تطويره وتقنينه، وأسسه ومقوماته؛ توصلت الباحثة إلى عدد من النقاط أهمها:

- هدفت الدراسات الأجنبية إلى تحديد الأبعاد المؤثرة في تطبيق الحوكمة، وعرض أبرز الاتجاهات الحديثة التي تطبقها الجامعات العالمية في الحوكمة؛ كما أكدت بعض الدراسات الأجنبية على أهمية وجود معايير للحوكمة وتطبيق التخطيط الاستراتيجي في الحوكمة، والاهتمام بالبعد الهيكلي للحوكمة.

- هدفت الدراسات العربية إلى تشخيص واقع الحوكمة في الجامعات العربية، وبيان أهمية الحوكمة في ضمان جودة تلك الجامعات وكفاءتها، كما أشارت تلك الدراسات للعديد من المعوقات والتحديات التي تواجه تطبيق الحوكمة في الجامعات العربية.

- هدفت الدراسات المحلية إلى تشخيص واقع تطبيق الحوكمة وتحدياتها في المؤسسات التربوية بالمملكة (جامعات، إدارات تعليم)، كما سعت بعض الدراسات للكشف عن أهمية الحوكمة في تطوير أداء القيادات ومنسوبي المؤسسات التربوية، في حين قدمت بعض الدراسات المحلية نماذج وتصورات مقترحة لتطبيق الحوكمة في المؤسسات التربوية.

- يُلاحظ أن بعض الدراسات السابقة أكدت على أهمية المعيارية في تطبيق الحوكمة وأبعادها، لكن وفي حدود علم الباحثة لم تجد دراسة واحدة محلية أو عربية أو جنبية قامت بوضع معايير لتطبيق الحوكمة في الجامعات.

- أشارت بعض الدراسات إلى أهمية البعد التنظيمي والهيكلي في الحوكمة، كذلك إلى أهمية تبني التخطيط الاستراتيجي في الحوكمة، مما يؤكد على أهمية المنظور الاستراتيجي لتطبيق الحوكمة.

- أشارت دراسة واحدة فقط وهي دراسة شبلي ومنهل (٢٠٠٩م) إلى أهمية المنظور الاستراتيجي في حوكمة الجامعات.

- تضيف الدراسة الحالية للدراسات السابقة بعداً جديداً من خلال بناء معايير ومؤشرات لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي للحوكمة؛ الأمر الذي انفردت به الدراسة الحالية، كما انفردت

هذه الدراسة أيضاً بالنسبة للدراسات السابقة في استخدام أسلوب دلفاي، باستثناء دراسة الشمري (٢٠١٥م) التي استخدمت أسلوب دلفاي أيضاً.

منهجية الدراسة واجراءاتها:

منهج الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة والإجابة عن أسئلتها اُستخدم المنهج الوصفي، في وصف مشكلة الدراسة ومسح الدراسات السابقة وتحليلها وصولاً إلى تحديد أولي لمحتوى أداة الدراسة، كما استخدمت الدراسة أيضاً أحد أساليب الدراسات المستقبلية وهو أسلوب دلفاي وذلك للوصول إلى تحديد وتقنين أبعاد ومعايير ومؤشرات حوكمة الجامعات وفق المنظور الاستراتيجي.

مجتمع الدراسة وعينتها: يتكون مجتمع الدراسة من خبراء في الإدارة التربوية والإدارة العامة، ونظراً لكون هذا المجتمع لايمكن حصره وتحديده بصورة دقيقة، لذا فإن الدراسة الحالية سوف تستخدم أسلوب العينات الغير عشوائية من خلال تطبيق العينة القصدية، وقد شارك في جولات دلفاي في هذه الدراسة عدد (٤٧) خبيراً، منهم (٢٤) خبيراً في الجولة الأولى، و(٢٣) خبيراً في الجولة الثانية من جولات دلفاي.

أداة الدراسة: بعد مراجعة أدب المجال والدراسات السابقة والأبحاث ذات الصلة بموضوع الدراسة، قامت الباحثة بتصميم أداة الدراسة وذلك للإجابة عن سؤالي الدراسة الأول والثاني، وقد تكونت الأداة من أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة وبلغ عددها ثلاثة أبعاد، وتضمن كل بعد عدداً من المعايير الرئيسة والمؤشرات الفرعية كالتالي:

- البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ويضم (٦) معايير و(٣٨) مؤشراً.

- البعد الرقابي للحوكمة ويضم (٣) معايير و(١٩) مؤشراً.
- البعد القيمي للحوكمة ويضم (٤) معايير و(٢٥) مؤشراً.

واستخدمت الأداة مقياس لابارمتري لاستجابة الخبراء عن أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة، ومعايير ومؤشرات كل بعد وذلك وفق التسلسل التالي: (العبارة صالحة، تحتاج تعديل، تحذف) وتم حساب نسبة موافقة الخبراء على العبارات في حال كانت صالحة أو معدلة، وذلك لحساب الوزن النسبي لاتفاق الخبراء وفق المعادلة التالية:

الوزن النسبي للعبارة= مجموع الاستجابات (فئة صالحة) + مجموع الاستجابات للعبارات المعدلة(÷) العدد الكلي للمستجيبين لكل عبارة X ١٠٠

صدق أداة الدراسة: تم الحصول على الصدق الخارجي لأداة الدراسة من خلال عرض الأداة على مجموعة من الخبراء والأكاديميين وصل عددهم لـ (ثلاثة عشر محكماً)، وذلك للحكم على أداة الدراسة وتصويبها من خلال المعايير التالية: (جودة بناء البعد/ المعيار/ المؤشر، أهميته، دلالة ارتباطه بالحوكمة) وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل أداة الدراسة في صورتها النهائية.

اجراءات الدراسة: بعد الحصول على استجابات الخبراء من خلال الجولة الأولى وعددهم (٢٤) خبيراً، قامت الباحثة باستخراج نسبة توافق رأي الخبراء حيال أبعاد المنظور الاستراتيجى للحوكمة ومعايير كل بعد ومؤشراته، وتم عرضها على الخبراء في الجولة الثانية وبلغ عدد المستجيبين في الجولة الثانية (٢٣) خبيراً، ثم تمت معالجة البيانات وحساب نسبة الاتفاق في الجولة الثانية، ونظراً لتقارب نسبة الاتفاق في نتائج الجولتين، تم استخراج متوسط نسبة

الاتفاق، واعتمدت الدراسة المحك المعياري لنسبة الاتفاق المقبولة للعبارات المتضمنة في النموذج (٨٠٪) وأعلى، وذلك نظراً لتقارب رأي الخبراء حيال أبعاد ومعايير ومؤشرات الحوكمة مما يشير إلى حصولها على درجات اتفاق مرتفعة نسبياً.

بعد الانتهاء من استجابة الخبراء تم بناء النموذج المقترح بناء على نتائج الدراسة في شقها النظري والميداني، وتم تحديد مرتكزات بناء النموذج وأهدافه ومكوناته، ومستويات ونطاق ومتطلبات تطبيقه، كما تم تحديد مراحل التطبيق وأدواته، وبعد بناء النموذج تم عرضه على عدد من المحكمين والخبراء بلغ (٥) خبراء وتم التعديل في ضوء توجيهاتهم وملاحظاتهم ليظهر النموذج بالصورة النهائية.

مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها:

السؤال الأول: ما أبعاد المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط نسبة اتفاق الخبراء في الجولتين حيال أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة في أداة دلفاي، وجاءت النتائج كما في الجدول (١) كالتالي:

جدول (١) متوسط نسبة اتفاق الخبراء حيال أبعاد حوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي

الأبعاد	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
		الأولى	الثانية	
أولاً: البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة.	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨,٥٪
ثانياً: البعد الرقابي للحوكمة.	٤٧	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
ثالثاً: البعد القيمي للحوكمة.	٤٧	٩٨٪	٩٨٪	٩٨٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على أبعاد الحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي ٩٨,٨٪				

يلاحظ من الجدول (١) أن المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على أبعاد حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي بلغ (٩٨,٨) وهي نسبة اتفاق مرتفعة جداً مقارنة بنسبة المحك المعياري الأدنى المحدد لقبول نسبة اتفاق الخبراء وهو نسبة (٨٠٪)، وقد جاء البعد الرقابي للحوكمة بالترتيب الأول حيث حصل على نسبة اتفاق تامة من الخبراء (١٠٠٪) يليه البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة بنسبة اتفاق (٩٨,٥٪) ثم البعد القيمي بنسبة اتفاق (٩٨٪)، وتمثل هذه النتائج نسب اتفاق مرتفعة جداً بين الخبراء، مما يشير لأهمية أبعاد الحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة شبلي ومنهل (٢٠٠٩م) التي أكدت على أهمية أبعاد حوكمة الجامعات وفق المنظور الاستراتيجي، كما تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كيم (Kim,2007) التي أكدت على أهمية البعد الهيكلي والتنظيمي ضمن أبعاد حوكمة مؤسسات التعليم العالي.

كما يتضح من الجدول (١) أن البعد الرقابي حاز على نسبة اتفاق تامة بين الخبراء، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أكدت

على أن البعد الرقابي هو البعد الرئيس لحوكمة الجامعات، في حين تختلف هذه النتيجة مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي أشارت لأبعاد الحوكمة بصورة مختلطة دون تقسيم أو تصنيف باستثناء دراسة شبلي ومنهل التي تتفق مع هذه الدراسة في تصنيف أبعاد حوكمة الجامعات وفق المنظور الاستراتيجي.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد على أهمية شمولية الحوكمة لجميع مجالات العمل المؤسسي، فاقتصارها على مجالات دون أخرى لن يعطي نفس النتائج بل ربما تبقى المعوقات والتحديات قائمة، فأبعاد الحوكمة شاملة للأداء الفردي والمؤسسي بتوازن وشمول وعمق وتكامل، كما أن هذا الفهم الشمولي لأبعاد الحوكمة يعتبر أحد أهم مقومات نجاح تطبيقها في الجامعات.

السؤال الثاني: ما معايير ومؤشرات حوكمة الجامعات السعودية وفق أبعاد المنظور الاستراتيجي للحوكمة؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب متوسط نسبة اتفاق الخبراء في الجولتين حيال معايير ومؤشرات أبعاد الحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي في أداة دلفاي، وبعد استبعاد العبارات التي حازت على متوسط نسبة اتفاق أقل من (٨٠٪) وجاءت النتائج كما في الجداول (٢، ٣، ٤) كالتالي:

أولاً: البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي:

جدول (٢) متوسط نسبة اتفاق الخبراء حيال معايير ومؤشرات البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤ خبير	الثانية ٢٣ خبير	
	المعيار الأول: القوانين والأنظمة:	٤٧	٩٩٪	٩٩٪	٩٩٪
١	توفر اللوائح والأنظمة والقوانين.	٤٧	٩٦٪	٩٨٪	٩٧٪
٢	وجود أدلة إرشادية لإجراءات سير العمل.	٤٧	٩٥٪	٩٦٪	٩٥.٥٪
٣	توفر اجراءات وأدوات واضحة ودقيقة لتقويم الأداء.	٤٧	٩٧٪	٩٨٪	٩٧.٥٪
٤	توفر الجامعة نظام تقييم ورقابة شامل لجميع الممارسات.	٤٧	٩٤٪	٩٣٪	٩٣.٥٪
٥	تطبيق أنظمة ولوائح وزارة التعليم بصورة سليمة.	٤٧	٨٧٪	٨٦٪	٨٦.٥٪
٦	تطبق الجامعة معايير هيئة تقويم التعليم للاعتماد الأكاديمي.	٤٧	٨٨٪	٩٠٪	٨٩٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار القوانين والأنظمة ومؤشراته ضمن البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ٩٤٪					
	المعيار الثاني: اتخاذ القرار:	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨.٥٪
١	وجود فرص حقيقة لمشاركة المستفيدين في صنع القرار.	٤٧	٩٥٪	٩٦٪	٩٥.٥٪
٢	تعلن القرارات المتخذة لجميع المستفيدين داخل الجامعة وخارجها.	٤٧	٩٣٪	٩٧٪	٩٥٪
٣	وجود مبررات موضوعية لاتخاذ القرارات المفاجئة.	٤٧	٩١٪	٩٤٪	٩٢.٥٪
٤	توفر الجامعة نظم المعلومات اللازمة لدعم اتخاذ القرار.	٤٧	٨٨٪	٩٣٪	٩٢.٥٪
٥	وجود لجان استشارية للمشاركة في صنع القرار.	٤٧	٨٦٪	٨٤٪	٨٥٪

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار اتخاذ القرار ومؤشراته ضمن البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ٩٣,٢٪					
	المعيار الثالث: الإدارة المالية:	٤٧	٪٩٧	٪٩٩	٪٩٨
١	وجود إجراءات تنظيمية تحقق الاستقلالية والحماية للتقارير المالية.	٤٧	٪٨٩	٪٩٣	٪٩١
٢	توضيح أبواب الإنفاق ومصادر الإيرادات لجميع المستفيدين.	٤٧	٪٨٨	٪٩٤	٪٩١
٣	اعتماد اجراءات واضحة لآليات صرف الحوافز والمكافآت والبدلات.	٤٧	٪٩٦	٪٩٧	٪٩٦.٥
٤	إصدار التقارير والقوائم المالية وإعلانها.	٤٧	٪٩٤	٪٩٢	٪٩٣
٥	تنمية الجامعة لمواردها الذاتية بوسائل متعددة.	٤٧	٪٨٦	٪٨٧	٪٨٦.٥
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار الإدارة المالية ومؤشراته ضمن البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ٩٢,٦٧٪					
	المعيار الرابع: التمكين:	٤٧	٪٩٤	٪٩٦	٪٩٥
١	وجود وصف وظيفي محدد المهام والمسؤوليات والصلاحيات لجميع المستويات الإدارية.	٤٧	٪٩٨	٪١٠٠	٪٩٩
٢	يوجد بالجامعة نظام لتعاقب القيادات الإدارية والأكاديمية.	٤٧	٪١٠٠	٪١٠٠	٪١٠٠
٣	تتبنى الجامعة برامج تدريبية لتمكين القيادات في جميع المستويات.	٤٧	٪٩٦	٪٩٨	٪٩٧
٤	وجود سياسة واضحة لتفويض الصلاحيات كتابياً.	٤٧	٪٨٨	٪٩٠	٪٨٩
٥	ممارسة إدارات الجامعة لصلاحيتها دون معوقات.	٤٧	٪٨٦	٪٨٤	٪٨٥
٦	تضم الجامعة في إداراتها ومجالسها العلمية الأفراد ذوي الخبرة.	٤٧	٪٩٤	٪٩٣	٪٩٣.٥

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار التمكين ومؤشراته ضمن البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ٩٤,٠٧٪					
	المعيار الخامس: الفاعلية والكفاءة:	٤٧	٩٧٪	٩٩٪	٩٨٪
١	وجود استراتيجية واضحة ومعلنة للجامعة.	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨.٥٪
٢	وضوح ومرونة الهياكل التنظيمية لجميع الإدارات والوحدات.	٤٧	٩٢٪	٩٠٪	٩١٪
٣	تحقق الجامعة أهدافها بكفاءة عالية.	٤٧	٨٨٪	٨٦٪	٨٧٪
٤	توفر الجامعة تنمية مهنية لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية.	٤٧	٩٤٪	٩٨٪	٩٦٪
٥	تستثمر الجامعة إمكاناتها المادية والبشرية وفق آليات محددة ومعلنة.	٤٧	٩٥٪	٩٤٪	٩٤.٥٪
٦	اتباع الجامعة الأساليب الديمقراطية في العمليات الإدارية.	٤٧	٩٢٪	٩٤٪	٩٣٪
٧	أتمتة جميع الوظائف والأنشطة بالجامعة.	٤٧	٨٥٪	٨٦٪	٨٥.٥٪
٨	حفظ المعلومات والسجلات وسهولة عرضها واسترجاعها.	٤٧	٩٤٪	٩٤٪	٩٤٪
٩	وجود معايير لتقييم أداء الإداريين والأكاديميين.	٤٧	٩٢٪	٩٣٪	٩٢.٥٪
١٠	التدفق الحر للمعلومات وفق المبادئ والأسس القانونية.	٤٧	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار الفاعلية والكفاءة ومؤشراته ضمن البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ٩٣,٢٧٪					
	المعيار السادس: الشراكة:	٤٧	٩٣٪	٩٤٪	٩٣,٥ ٪
١	إتاحة الفرصة لجميع المستفيدين للمساهمة في وضع سياسات العمل.	٤٧	٩٤٪	٩٠٪	٩٢٪
٢	تحدد الجامعة مجالات الشراكة مع جميع فئات المستفيدين.	٤٧	٨٨٪	٨٧٪	٨٧.٥٪

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
٣	تمتلك الجامعة برامج وخطط واضحة للشراكة مع المستفيدين.	٤٧	٪٩٢	٪٩٤	٪٩٣
٤	تفعل الجامعة مجالات الشراكة المجتمعية بممارسات واضحة ومحددة.	٤٧	٪٨٦	٪٨٨	٪٨٧
٥	تفعل الجامعة برامج العمل التطوعي للمنسوبين والطلبة.	٤٧	٪٩٣	٪٩٢	٪٩٢,٥
٦	توظف الجامعة برامج الشراكة لتحقيق رؤيتها.	٤٧	٪٩٠	٪٩١	٪٩٠,٥
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار الشراكة ومؤشراته ضمن البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة ٪٩٠,٨٦					

يُلاحظ من الجدول (٢) أن معايير ومؤشرات البعد الهيكلي والتنظيمي لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي حصلت على نسب اتفاق مرتفعة من قبل خبراء الدراسة، وجاء ترتيب المعايير المتضمنة في البعد الهيكلي والتنظيمي ومؤشراتها كالتالي:

حصل معيار التمكين ومؤشراته على المرتبة الأولى بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٪٩٤,٠٧) يليه معيار القوانين والأنظمة ومؤشراته بالمرتبة الثانية بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٪٩٤)، يليه معيار الفاعلية والكفاءة ومؤشراته بالمرتبة الثالثة بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٪٩٣,٢٧)، ثم معيار اتخاذ القرار ومؤشراته بالمرتبة الرابعة بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٪٩٣,٢)، يليه معيار الإدارة المالية بالمرتبة الخامسة بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٪٩٢,٦٧)، وجاء بالمرتبة السادسة والأخيرة معيار الشراكة ومؤشراته بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٪٩٠,٨٦)، وتشير النتائج السابقة إلى تقدير مرتفع من خبراء الدراسة لمعايير

ومؤشرات البعد الهيكلي والتنظيمي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي ؛ مما يؤكد أهمية اعتبارها معايير رئيسة في حوكمة الجامعات الحكومية السعودية، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كيم (Kim,2007) التي أكدت على أهمية البعد الهيكلي والتنظيمي في حوكمة مؤسسات التعليم العالي، كما تتفق هذه النتيجة أيضاً جزئياً مع نتيجة دراسة علي (Ali,2010) التي أكدت على أهمية البعد القانوني في تطبيق الحوكمة.

كما يتضح من الجدول (٢) أن معيار التمكين ومؤشراته حصل على الترتيب الأول بين معايير البعد الهيكلي والتنظيمي بمتوسط اتفاق بلغ (٩٤,٠٧٪)، وترى الباحثة أن هذا دليل على أهمية التمكين الإداري في قيادة الجامعات فهو دلالة على وضوح الرؤية وحسن الاستفادة من طاقات وقدرات الأفراد بصورة مثلى تنعكس إيجاباً على كفاءة العمل، ويمنع تقييد القيادة والمناصب الإدارية في فئة محددة من الأفراد، كما أن التمكين يرتبط ارتباطاً وثيق الصلة بالحوكمة ؛ فالمساءلة والمحاسبية تستلزم تمكين الأفراد وتفويضهم الصلاحيات المتناسبة مع مسؤولياتهم حتى يكونوا مسؤولين مسؤولية مباشرة عن نتائج الأعمال والأداء، وهنا يكون تطبيق الحوكمة متكاملاً بين بعديها الرقابي والهيكلي والتنظيمي فلايمكن تطبيق أحدهما بمعزل عن الآخر، ويرتبط معيار التمكين ببقية معايير البعد الهيكلي والتنظيمي لحوكمة الجامعات ويتكامل معها، فوجود القوانين والأنظمة وعمليات اتخاذ القرار، والإدارة المالية، جميعها معايير هامة وحاسمة في الحكم على أداء الجامعة، كما أنها جميعها ترتبط بمعيار الفاعلية والكفاءة وتقود لتحقيقه، وهذا ما يُقصد به التكامل والشمول في أبعاد الحوكمة ومعاييرها، فليس

الهدف منها محاسبية وعقوبات وخاصة بالمؤسسات التربوية ، ولكن الهدف الرئيس هو عمليات إصلاح شامل لكافة العمليات الإدارية والاجراءات التي تحقق أهداف الجامعات ورؤاها.

ثانياً : البعد الرقابي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي :

جدول (٣) متوسط نسبة اتفاق الخبراء حيال معايير ومؤشرات البعد الرقابي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
	المعيار الأول : الشفافية :	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨,٥٪
١	الإفصاح عن معايير الاستقطاب والتعيين لأعضاء هيئة التدريس.	٤٧	٩٧٪	٩٨٪	٩٧,٥٪
٢	الإفصاح عن معايير الاختيار والتعيين للإداريين.	٤٧	٩٨٪	٩٦٪	٩٧٪
٣	الإفصاح عن معايير واجراءات الاختيار للمناصب القيادية.	٤٧	١٠٠٪	٩٩٪	٩٩,٥٪
٤	توضيح الحقوق والواجبات لجميع المستفيدين.	٤٧	٩٦٪	٩٧٪	٩٦,٥٪
٥	الإفصاح عن سياسات الحوافز والمكافآت والبدلات.	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨,٥٪
٦	وجود نظام اتصال فعال بين جميع المنسوبين وإدارات الجامعة.	٤٧	٩٥٪	٩٤٪	٩٤,٥٪
٧	إجابة استفسارات المستفيدين بصراحة ودون تردد.	٤٧	٩٢٪	٩٥٪	٩٣,٥٪

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
٨	وضع صناديق خاصة للشكاوى والاقتراحات في أماكن مختلفة.	٤٧	٨٨٪	٨٦٪	٨٧٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار الشفافية ومؤشراته ضمن البعد الرقابي للحوكمة ٩٥,٨٣٪					
	المعيار الثاني: المساءلة:	٤٧	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
١	توفر الجامعة قوانين وأنظمة داخلية لمساءلة المقصر أياً كان.	٤٧	٩٦٪	٩٧٪	٩٦,٥٪
٢	تقيم الجامعة برامجها وأنشطتها وفق اجراءات مقننة.	٤٧	٩١٪	٩٠٪	٩٠,٥٪
٣	تتم مساءلة المجالس العلمية بخصوص الأداء والنتائج المتوقعة.	٤٧	٩٥٪	٩٧٪	٩٦٪
٤	وجود لجان مراقبة داخلية وخارجية مستقلة.	٤٧	٩٤٪	٩٥٪	٩٤,٥٪
٥	تطبق اجراءات المساءلة بموضوعية تامة.	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨,٥٪
٦	تتم مساءلة الجامعة على مخرجاتها من قبل الجهات المستفيدة.	٤٧	٩٦٪	٩٥٪	٩٥,٥٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار المساءلة ومؤشراته ضمن البعد الرقابي للحوكمة ٩٥,٩٣٪					
	المعيار الثالث: المحاسبية:	٤٧	٩٨٪	٩٩٪	٩٨,٥٪
١	وجود نظام واضح للمحاسبية الداخلية والخارجية.	٤٧	٩٦٪	٩٤٪	٩٥٪
٢	تعيين مراقب داخلي وخارجي مستقلين.	٤٧	٩٢٪	٨٨٪	٩٠٪
٣	تطبيق مبدأ الثواب والعقاب على كافة المنسوبين.	٤٧	٩٧٪	٩٦٪	٩٦,٥٪

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
٤	تتبنى الجامعة برامج معلنة للإصلاح الإداري.	٤٧	٩٩٪	٩٨٪	٩٨,٥٪
٥	تجرم الجامعة جميع أنماط الفساد الإداري والمالي.	٤٧	٩٠٪	٩٣٪	٩١,٥٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار المحاسبية ومؤشراته ضمن البعد الرقابي للحوكمة ٩٥٪					

يُلاحظ من الجدول(٣) أن معايير ومؤشرات البعد الرقابي لحوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي حصلت على نسب اتفاق مرتفعة من قبل خبراء الدراسة، وجاء ترتيب المعايير المتضمنة في البعد الرقابي ومؤشراتها كالتالي: حصل معيار المساءلة ومؤشراته على المرتبة الأولى بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٥,٩٣٪) يليه معيار الشفافية ومؤشراته بالمرتبة الثانية بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٥,٨٣٪)، يليه معيار المحاسبية ومؤشراته بالمرتبة الثالثة بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٥٪)، وتشير النتائج السابقة إلى تقدير مرتفع من خبراء الدراسة لمعايير ومؤشرات البعد الرقابي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي؛ مما يؤكد أهمية اعتبارها معايير رئيسة في حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي، وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج جميع الدراسات السابقة التي اعتبرت البعد الرقابي هو البعد الرئيس لحوكمة المؤسسات التربوية، ومنها دراسة البراهيم (٢٠١٥م)، ودراسة الفواز (٢٠١٥م)، ودراسة مصباح (٢٠١٥م)، ودراسة السوادي (١٤٣٦هـ)، والتي اعتبرت جميعها البعد الرقابي أحد المبادئ الرئيسة لحوكمة الجامعات.

ويتضح من الجدول (٣) أن معيار المساءلة ومؤشراته حاز على الترتيب الأول ضمن البعد الرقابي لحوكمة الجامعات يليه معيار الشفافية ثم المحاسبية، وترى الباحثة أن هذه النتيجة تؤكد على أن أهمية المساءلة والشفافية ضمن معايير حوكمة الجامعات تأتي قبل المحاسبية التي لاتشكل هدفاً رئيساً بذاتها ولكن بنفس الوقت لايمكن الاستغناء عنها، لتأكيد وضمان الجودة في جميع الممارسات والعمليات الإدارية، وهذا ما انعكس بالمؤشر الرابع ضمن معيار المحاسبية والذي ينص على" تتبنى الجامعة برامج معلنة للإصلاح الإداري" حيث حصل على أعلى نسبة اتفاق مقارنة بمؤشرات معيار المحاسبية الأخرى؛ الأمر الذي يؤكد أن الغاية النهائية لحوكمة الجامعات وفق المنظور الاستراتيجي هو دفعها لتبني برامج إصلاح شاملة بعيدة المدى وعميقة التأثير تحدث نقلة نوعية للجامعات السعودية في جميع أداءاتها.

ثالثاً: البعد القيمي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي:

جدول (٤) متوسط نسبة اتفاق الخبراء حيال معايير ومؤشرات البعد القيمي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
	المعيار الأول: السلوك الأخلاقي:	٤٧	٪٩٩	٪٩٨	٪٩٨,٥
١	اعتماد ميثاق لضوابط السلوك الأخلاقي لجميع منسوبي الجامعة.	٤٧	٪٨٦	٪٨٨	٪٨٧
٢	الاعتراف بحقوق جميع المستفيدين داخل وخارج الجامعة.	٤٧	٪٨٤	٪٨٥	٪٨٤,٥
٣	تعزيز الجامعة للانتماء الوطني.	٤٧	٪٩٤	٪٩٥	٪٩٤,٥

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
٤	التصرف بنزاهة إزاء جميع الاختلافات الظاهرة والكامنة في الجامعة.	٤٧	٩٨٪	٩٧٪	٩٧،٥٪
٥	تحديد اجراءات إدارة المشاكل بالجامعة وتوضيحها لجميع الأطراف.	٤٧	٩٦٪	٩٣٪	٩٤،٥٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار السلوك الأخلاقي ومؤشراته ضمن البعد القيمي للحوكمة ٩٢،٧٥٪					
	المعيار الثاني: الاستقلالية والحرية الأكاديمية:	٤٧	١٠٠٪	١٠٠٪	١٠٠٪
١	الاستقلالية التنظيمية للكليات والعمادات داخل الجامعة.	٤٧	٩٦٪	٩٨٪	٩٧٪
٢	اعتماد محددات داخلية للحرية الأكاديمية الفردية والمؤسسية.	٤٧	٩٩٪	١٠٠٪	٩٩،٥٪
٣	تفعيل البحث العلمي وتطويره ودعمه.	٤٧	٩٥٪	٩٣٪	٩٤٪
٤	تمتلك المجالس العلمية والإدارية الاستقلالية في اتخاذ القرارات.	٤٧	٩٦٪	٩٩٪	٩٧،٥٪
٥	دعم أعضاء هيئة التدريس في تقديم الاستشارات دون قيود.	٤٧	٩٢٪	٩٣٪	٩٢،٥٪
٦	الاستقلالية في تصميم المناهج والخطط الدراسية.	٤٧	٩٨٪	٩٥٪	٩٦،٥٪
٧	قدرة الجامعة على إدخال برامج أو شهادات معينة.	٤٧	٩٧٪	٩٨٪	٩٧،٥٪
٨	تحديد العدد الإجمالي للطلبة ومعايير القبول في جميع التخصصات.	٤٧	٩٤٪	٩٣٪	٩٣،٥٪
٩	تقييم البرامج من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.	٤٧	٩٦٪	٩٢٪	٩٤٪
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار الاستقلالية والحرية الأكاديمية ومؤشراته ضمن البعد القيمي للحوكمة ٩٦،٢٪					
	المعيار الثالث: المسؤولية:	٤٧	٩٦٪	٩٤٪	٩٥٪

م	المعايير المؤشرات	مجمل الاستجابات	نسبة اتفاق الخبراء في الجولات		متوسط الاتفاق
			الأولى ٢٤خبير	الثانية ٢٣ خبير	
١	وضوح مسؤوليات مجلس الجامعة والمجالس العلمية.	٤٧	٪٩٦	٪٩٣	٪٩٤,٥
٢	فصل مسؤوليات مجلس الجامعة عن المجالس العلمية.	٤٧	٪٩٨	٪٩٦	٪٩٧
٣	تقييم أداء القيادات من قبل الأكاديميين والإداريين.	٤٧	٪٩٢	٪٩٦	٪٩٤
٤	تحمل العاملين في جميع المستويات المسؤولية التامة عن أعمالهم.	٤٧	٪٩٧	٪٩٥	٪٩٦
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار المسؤولية ومؤشراته ضمن البعد القيمي للحوكمة ٪٩٥,٣					
	المعيار الرابع : العدالة والمساواة :	٤٧	٪٩٩	٪١٠٠	٪٩٩,٥
١	تطبق الجامعة القوانين والتشريعات دون تحيز أو تمييز.	٤٧	٪٩٩	٪٩٧	٪٩٨
٢	تستخدم الجامعة أسلوب الانتخاب في اختيار أعضاء المجالس العلمية.	٤٧	٪٩٤	٪٩١	٪٩٢,٥
٣	تستخدم الجامعة أسلوب الانتخاب في اختيار أعضاء اللجان الإدارية.	٤٧	٪٩٨	٪٩٥	٪٩٦,٥
٤	تمنح الجامعة جميع العاملين من كلا الجنسين فرصاً متكافئة.	٤٧	٪٨٨	٪٨٦	٪٨٧
٥	تمنح الجامعة الطلبة من الجنسين فرصاً متكافئة في القبول.	٤٧	٪٩٥	٪٩٣	٪٩٤
٦	تطبق الجامعة نظام الترقيات الإدارية وفق معايير عادلة.	٤٧	٪٩٥	٪٩٨	٪٩٦,٥
٧	تطبق الجامعة نظام الترقيات العلمية وفق معايير عادلة.	٤٧	٪٩٤	٪٩٦	٪٩٥
المتوسط العام لنسبة اتفاق الخبراء على معيار العدالة والمساواة ومؤشراته ضمن البعد القيمي للحوكمة ٪٩٤,٨٨					

يُلاحظ من الجدول (٤) أن معايير ومؤشرات البعد القيمي لحوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي حصلت على نسب اتفاق مرتفعة من قبل خبراء الدراسة، وجاء ترتيب المعايير المتضمنة في البعد الهيكلي والتنظيمي ومؤشراتها كالتالي: حصل معيار الاستقلالية والحرية الأكاديمية ومؤشراته على المرتبة الأولى بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٦,٢٪) يليه معيار المسؤولية ومؤشراته بالمرتبة الثانية بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٥,٣٪)، يليه معيار العدالة والمساواة ومؤشراته بالمرتبة الثالثة بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٤,٨٨٪)، ثم معيار السلوك الأخلاقي ومؤشراته بالمرتبة الرابعة بمتوسط نسبة اتفاق بلغت (٩٢,٧٥٪)، وتشير النتائج السابقة إلى تقدير مرتفع من خبراء الدراسة لمعايير ومؤشرات البعد القيمي للحوكمة وفق المنظور الاستراتيجي؛ مما يؤكد أهمية اعتبارها معايير رئيسة في حوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي، وتتفق نتائج هذا البعد مع نتائج دراسة شبلي ومنهل (٢٠٠٩م) التي أكدت على أهمية البعد القيمي (الإنساني) كأحد الأبعاد الرئيسة لحوكمة الجامعات وفق المنظور الاستراتيجي، كما تتفق أيضاً مع نتائج كلاً من دراسة وانج (Wang,2010) ونسبياً مع دراسة السوادي (١٤٣٦هـ) في معيار الاستقلالية والحرية الأكاديمية كأحد المبادئ الرئيسة في حوكمة الجامعات.

كما يلاحظ من نتائج البعد القيمي أن معيار الاستقلالية والحرية الأكاديمية ومؤشراته حاز على أعلى نسبة اتفاق بين خبراء الدراسة مقارنة ببقية معايير البعد القيمي؛ الأمر الذي يؤكد أهمية استقلال الجامعات ومنحها الحرية الأكاديمية لتكون مسؤولة مسؤولية تامة عن جميع عملياتها الداخلية

والخارجية، أمام جميع الأطراف المستفيدة داخل الجامعة وخارجها، كذلك حازت بقية معايير هذا البعد والتي تتمثل بالمسؤولية والعدالة والمساواة، والسلوك الأخلاقي عل نسب اتفاق عالية من قبل خبراء الدراسة الأمر الذي يؤكد أهميتها في حوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي؛ وتمثل معايير البعد القيمي للحوكمة مكملاً رئيساً لجميع أبعاد ومعايير الحوكمة الأخرى، سواء كانت معايير البعد الرقابي أو البعد الهيكلي والتنظيمي.

السؤال الثالث: ما النموذج المقترح لمعايير حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي؟

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة الحالية في شقها الميداني والذي تضمن نتائج السؤالين الأول والثاني، واستناداً إلى الخلفية النظرية للدراسة وما ورد فيها من معايير لحوكمة المؤسسات، وما تضمنته نتائج الدراسات السابقة من توصيات تؤكد على أهمية وجود معايير مقننة لحوكمة المؤسسات التربوية عامة والجامعات بصفة خاصة، كونها إحدى أهم مؤسسات الدولة في البناء والتنمية، كما أنها أحد أركان تحقيق التنمية الشاملة ورؤية المملكة (٢٠٣٠)، وعليها تعول انطلاق مبادرات الإصلاح والتطوير المؤسسي؛ كل ذلك يجعل الجامعات السعودية بحاجة ماسة لتبني معايير للحوكمة كخطوة إصلاحية تطويرية تقودها نحو تحقيق التنافسية العربية والعالمية.

استناداً إلى ما سبق وتحقيقاً لأهداف الدراسة قامت الباحثة ببناء نموذج لمعايير حوكمة الجامعات السعودية الحكومية وفق المنظور الاستراتيجي للحوكمة، وتضمن النموذج ما يلي:

أولاً: مرتكزات بناء النموذج:

- رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) حيث ورد فيها "سنستفيد من أفضل الممارسات العالمية لتحقيق أعلى مستويات الشفافية والحوكمة الرشيدة في جميع القطاعات".

- خطة التنمية العاشرة التي أشارت إلى تطبيق أحدث المعايير العالمية للحوكمة على مؤسسات الدولة.

- نظام الجامعات الجديد والذي أشار وزير التعليم إلى الانتهاء من دراسته ورفعه للمقام السامي تمهيداً لاعتماده؛ كما أوضح أن من بين ملامح النظام الجديد، تمكينه الجامعات من إدارة شؤونها بشكل مستقل وأكثر مرونة.

- قوانين وأنظمة الهيئات المحلية والعالمية لتقييم أداء مؤسسات التعليم العالي والاعتماد الأكاديمي.

- التصنيفات العالمية للجامعات واعتماد معايير الشفافية والمساءلة كمعايير رئيسة فيها.

ثانياً: أهداف النموذج:

- تحقيق المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية.

- اعتماد أبعاد المنظور الاستراتيجي لحوكمة الجامعات السعودية الحكومية.

- اعتماد معايير ومؤشرات محددة للحوكمة يوفر المرجعية المعيارية الضابطة للتطبيق.

- تحقيق فاعلية وكفاءة أعلى للجامعات الحكومية السعودية من خلال تطبيق معايير الحوكمة.

- حث الجامعات لوضع واعتماد برامج الإصلاح المؤسسي الذي تفرضه تطبيق معايير الحوكمة.
- تحقيق الشفافية والعدالة في الجامعات الحكومية السعودية من خلال تطبيق معايير الحوكمة.
- تحقيق التنافسية العالمية للجامعات الحكومية السعودية والحصول على تصنيفات متقدمة فيها.

ثالثاً: مكونات النموذج:

يتكون النموذج المقترح من أبعاد ومعايير ومؤشرات حوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي، والتي توصلت لها الدراسة الحالية كالتالي:

١. البعد الهيكلي والتنظيمي ويضم (٦) معايير و(٣٨) مؤشراً، كالتالي:

١/١. معيار التمكين ويشمل المؤشرات التالية:

١/١/١. يوجد بالجامعة نظام لتعاقب القيادات الإدارية والأكاديمية.

١/١/٢. وجود وصف وظيفي محدد المهام والمسؤوليات والصلاحيات لجميع المستويات الإدارية.

١/١/٣. تتبنى الجامعة برامج تدريبية لتمكين القيادات في جميع المستويات.

١/١/٤. تضم الجامعة في إداراتها ومجالسها العلمية الأفراد ذوي الخبرة.

١/١/٥. وجود سياسة واضحة لتفويض الصلاحيات كتابياً.

١/١/٦. ممارسة إدارات الجامعة لصلاحيتها دون معوقات.

٢/١. معيار القوانين والأنظمة ويشمل المؤشرات التالية :

١/٢/١. توفر اجراءات وأدوات واضحة ودقيقة لتقويم الأداء.

٢/٢/١. توفر اللوائح والأنظمة والقوانين.

٣/٢/١. وجود أدلة إرشادية لإجراءات سير العمل.

٤/٢/١. توفر الجامعة نظام تقييم ورقابة شامل لجميع الممارسات.

٥/٢/١. تطبق الجامعة معايير هيئة تقويم التعليم للاعتماد الأكاديمي.

٦/٢/١. تطبيق أنظمة ولوائح وزارة التعليم بصورة سليمة.

٣/١. معيار الفاعلية والكفاءة ويشمل المؤشرات التالية :

١/٣/١. وجود استراتيجية واضحة ومعلنة للجامعة.

٢/٣/١. توفر الجامعة تنمية مهنية لأعضاء الهيئة التعليمية والإدارية.

٣/٣/١. التدفق الحر للمعلومات وفق المبادئ والأسس القانونية.

٤/٣/١. تستثمر الجامعة إمكاناتها المادية والبشرية وفق آليات محددة ومعلنة.

٥/٣/١. حفظ المعلومات والسجلات وسهولة عرضها واسترجاعها.

٦/٣/١. اتباع الجامعة الأساليب الديمقراطية في العمليات الإدارية.

٧/٣/١. وجود معايير لتقييم أداء الإداريين والأكاديميين.

٨/٣/١. وضوح ومرونة الهياكل التنظيمية لجميع الإدارات والوحدات.

٩/٣/١. تحقق الجامعة أهدافها بكفاءة عالية.

١٠/٣/١. أتمتة جميع الوظائف والأنشطة بالجامعة.

٤/١. معيار اتخاذ القرار ويشمل المؤشرات التالية :

١/٤/١. وجود فرص حقيقية لمشاركة المستفيدين في صنع القرار.

١/٤/٢. تعلن القرارات المتخذة لجميع المستفيدين داخل الجامعة وخارجها.

١/٤/٣. وجود مبررات موضوعية لاتخاذ القرارات المفاجئة.

١/٤/٤. توفر الجامعة نظم المعلومات اللازمة لدعم اتخاذ القرار.

١/٤/٥. وجود لجان استشارية للمشاركة في صنع القرار.

١/٥. معيار الإدارة المالية ويشمل المؤشرات التالية:

١/٥/١. اعتماد اجراءات واضحة لآليات صرف الحوافز والمكافآت والبدلات.

١/٥/٢. إصدار التقارير والقوائم المالية وإعلانها.

١/٥/٣. وجود إجراءات تنظيمية تحقق الاستقلالية والحماية للتقارير المالية.

١/٥/٤. توضيح أبواب الإنفاق ومصادر الإيرادات لجميع المستفيدين.

١/٥/٥. تنمية الجامعة لمواردها الذاتية بوسائل متعددة.

١/٦. معيار الشراكة ويشمل المؤشرات التالية:

١/٦/١. تمتلك الجامعة برامج وخطط واضحة للشراكة مع المستفيدين.

١/٦/٢. تفعل الجامعة برامج العمل التطوعي للمنسوبين والطلبة.

١/٦/٣. إتاحة الفرصة لجميع المستفيدين للمساهمة في وضع سياسات العمل.

١/٦/٤. توظف الجامعة برامج الشراكة لتحقيق رؤيتها.

١/٦/٥. تحدد الجامعة مجالات الشراكة مع جميع فئات المستفيدين.

١/٦/٦. تفعل الجامعة مجالات الشراكة المجتمعية بممارسات واضحة ومحددة.

٢. البعد الرقابي ويضم (٣) معايير و(١٩) مؤشراً، كالتالي:

٢/١.معيار المساءلة ويشمل المؤشرات التالية:

٢/١/١. تطبق اجراءات المساءلة بموضوعية تامة.

٢/١/٢. توفر الجامعة قوانين وأنظمة داخلية لمساءلة المقصر أياً كان.

٢/١/٣. تتم مساءلة المجالس العلمية بخصوص الأداء والنتائج المتوقعة.

٢/١/٤. تتم مساءلة الجامعة على مخرجاتها من قبل الجهات المستفيدة.

٢/١/٥. وجود لجان مراقبة داخلية وخارجية مستقلة.

٢/١/٦. تقيم الجامعة برامجها وأنشطتها وفق اجراءات مقننة.

٢/٢. معيار الشفافية ويشمل المؤشرات التالية:

٢/٢/١. الإفصاح عن معايير واجراءات الاختيار للمناصب القيادية.

٢/٢/٢. الإفصاح عن سياسات الحوافز والمكافآت والبدلات.

٢/٢/٣. الإفصاح عن معايير الاستقطاب والتعيين لأعضاء هيئة التدريس.

٢/٢/٤. الإفصاح عن معايير الاختيار والتعيين للإداريين.

٢/٢/٥. توضيح الحقوق والواجبات لجميع المستفيدين.

٢/٢/٦. وجود نظام اتصال فعال بين جميع المنسوبين وإدارات الجامعة.

٢/٢/٧. إجابة استفسارات المستفيدين بصراحة ودون تردد.

٢/٢/٨. وضع صناديق خاصة للشكاوى والاقتراحات في أماكن مختلفة.

٢/٣. معيار المحاسبية ويشمل المؤشرات التالية:

٢/٣/١. تتبنى الجامعة برامج معلنة للإصلاح الإداري.

٢/٣/٢. تطبيق مبدأ الثواب والعقاب على كافة المنسوبين.

٢/٣/٣. وجود نظام واضح للمحاسبية الداخلية والخارجية.

٢/٣/٤. تجرم الجامعة جميع أنماط الفساد الإداري والمالي.

٢/٣/٥. تعيين مراقب داخلي وخارجي مستقلين.

٣. البعد القيمي ويضم (٤) معايير و(٢٥) مؤشراً، كالتالي:

٣/١. معيار الاستقلالية والحرية الأكاديمية ويشمل المؤشرات التالية:

٣/١/١. اعتماد محددات داخلية للحرية الأكاديمية الفردية والمؤسسية.

٣/١/٢. تمتلك المجالس العلمية والإدارية الاستقلالية في اتخاذ القرارات

٣/١/٣. قدرة الجامعة على إدخال برامج أو شهادات معينة.

٣/١/٤. الاستقلالية التنظيمية للكليات والعمادات داخل الجامعة.

٣/١/٥. الاستقلالية في تصميم المناهج والخطط الدراسية.

٣/١/٦. تفعيل البحث العلمي وتطويره ودعمه.

٣/١/٧. تقييم البرامج من حيث مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها.

٣/١/٨. تحديد العدد الإجمالي للطلبة ومعايير القبول في جميع التخصصات.

٣/١/٩. دعم أعضاء هيئة التدريس في تقديم الاستشارات دون قيود.

٣/٢. معيار المسؤولية ويشمل المؤشرات التالية:

٣/٢/١. فصل مسؤوليات مجلس الجامعة عن المجالس العلمية.

٣/٢/٢. تحمل العاملين في جميع المستويات المسؤولية التامة عن أعمالهم.

٣/٢/٣. وضوح مسؤوليات مجلس الجامعة والمجالس العلمية.

٤/٢/٣. تقييم أداء القيادات من قبل الأكاديميين والإداريين.

٣/٣. معيار العدالة والمساواة ويشمل المؤشرات التالية:

١/٣/٣. تطبق الجامعة القوانين والتشريعات دون تحيز أو تمييز.

٢/٣/٣. تستخدم الجامعة أسلوب الانتخاب في اختيار أعضاء اللجان الإدارية.

٣/٣/٣. تطبق الجامعة نظام الترقيات الإدارية وفق معايير عادلة.

٤/٣/٣. تطبق الجامعة نظام الترقيات العلمية وفق معايير عادلة.

٥/٣/٣. تمنح الجامعة الطلبة من الجنسين فرصاً متكافئة في القبول.

٦/٣/٣. تستخدم الجامعة أسلوب الانتخاب في اختيار أعضاء المجالس العلمية.

٧/٣/٣. تمنح الجامعة جميع العاملين من كلا الجنسين فرصاً متكافئة.

٤/٣. معيار السلوك الأخلاقي ويشمل المؤشرات التالية:

١/٤/٣. التصرف بنزاهة إزاء جميع الاختلافات الظاهرة والكامنة في الجامعة.

٢/٤/٣. تحديد اجراءات إدارة المشاكل بالجامعة وتوضيحها لجميع الأطراف.

٣/٤/٣. تعزيز الجامعة للانتماء الوطني.

٤/٤/٣. اعتماد ميثاق لضوابط السلوك الأخلاقي لجميع منسوبي الجامعة.

٥/٤/٣. الاعتراف بحقوق جميع المستفيدين داخل وخارج الجامعة.

رابعاً: مستويات تطبيق النموذج:

يتم تطبيق النموذج المقترح في جميع المستويات الإدارية العليا والوسطى والتنفيذية؛ بحيث تكيف المعايير والمؤشرات بما يتناسب مع المستوى الإداري ومسؤولياته وصلاحياته، أما متابعة تطبيق معايير الحوكمة فتكون من مسؤولية مجلس الحوكمة المستقل الذي يؤسس بالجامعة، ويُمثل بأعضاء مستقلين من جميع العمادات والكليات، بالإضافة للمراقب الداخلي والخارجي.

خامساً: نطاق تطبيق النموذج:

يتم تطبيق معايير ومؤشرات الحوكمة على جميع وظائف الجامعة وأدوارها، ويمكن لكل جامعة أن تضع المؤشرات التي تتناسب مع أدوارها ومسؤولياتها.

سادساً: متطلبات تطبيق النموذج:

يستلزم تطبيق النموذج المقترح مايلي:

- توفر رؤية استراتيجية وأهداف وسياسات عمل واضحة ومحددة.
- توفر اللوائح والأنظمة والقوانين التي تمثل مرجعيات يحتكم إليها في جميع العمليات والوظائف.
- إعداد دليل إرشادي لمهام مجلس الحوكمة وجميع اللجان المنبثقة منه، توضح فيه مهام ومسؤوليات جميع الأطراف تجاه تطبيق الحوكمة.
- تصميم أدوات ونماذج القياس والتقييم اللازمة لتطبيق النموذج.
- وجود قيادات داعمة وحازمة.

سابعاً: مراحل تطبيق النموذج:

يمر تطبيق الحوكمة بالمراحل التالية:

- مرحلة نشر الثقافة وتهيئة البيئة الداخلية، وتوضيح أهمية الحوكمة ونتائجها المتوقعة والمعوقات التي من الممكن أن تواجهها الجامعة في مراحل التطبيق الأولى، والأدوار المتوقعة من جميع منسوبي الجامعة والفوائد التي سيحققها الجميع من تطبيق الحوكمة.
- عمل برنامج زمني لتطبيق النموذج على مراحل، والحصول على تقييم لكل مرحلة من مراحل التطبيق وتحديد المعوقات والبدائل المناسبة لمعالجة المعوقات.
- البدء بمرحلة تطبيق الحوكمة باستخدام النموذج المقترح، وما تم إعداده من أدوات مساندة للتطبيق.
- متابعة التطبيق ومراقبة ما يستجد من معوقات وتطوير آليات التطبيق بناء على التغذية الراجعة في جميع مراحل التطبيق.

ثامناً: أدوات تطبيق النموذج:

استمارات تقييم، استطلاعات رأي، سجلات معلومات (تقنية، ورقية)، مقابلات فردية وجماعية.

* * *

ملخص نتائج الدراسة وتوصياتها:

توصلت الدراسة الحالية إلى عدد من النتائج أهمها:

- أن أبعاد حوكمة الجامعات الحكومية وفق المنظور الاستراتيجي جاءت كالتالي: البعد الرقابي وحاز على نسبة اتفاق (١٠٠٪) من قبل خبراء الدراسة، يليه البعد الهيكلي والتنظيمي وحاز على نسبة اتفاق بلغت (٩٨,٥٪)، وجاء البعد القيمي بالمرتبة الثالثة بنسبة اتفاق (٩٨٪).
- تضمن البعد الرقابي (٣) معايير و(١٩) مؤشراً حازت جميعها على نسب اتفاق مرتفعة من قبل خبراء الدراسة.
- تضمن البعد الهيكلي والتنظيمي (٦) معايير و(٣٨) مؤشراً حازت جميعها على نسب اتفاق مرتفعة من قبل خبراء الدراسة.
- تضمن البعد القيمي (٤) معايير و(٢٥) مؤشراً حازت جميعها على نسب اتفاق مرتفعة من قبل خبراء الدراسة.
- تقدمت الدراسة بنموذج مقترح لمعايير حوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي، تضمن مرتكزات وأهداف النموذج ومكوناته، ومستويات ونطاق تطبيق النموذج، ومتطلبات تطبيقه ومراحله وأدواته.

التوصيات:

من خلال ما تم التوصل له من نتائج سابقة، توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- تأسيس مجالس مستقلة للحوكمة في الجامعات الحكومية، وتحديد صلاحياتها واعتمادها صلاحياتها ونظام عملها ضمن النظام الجديد للجامعات.

- تبني النموذج المقترح بالدراسة لحوكمة الجامعات الحكومية السعودية وفق المنظور الاستراتيجي.
- أن تتضمن مجالس الحوكمة في الجامعات مراقبين مستقلين أحدهما داخلي والآخر خارجي من هيئة تقويم التعليم بالمملكة العربية السعودية.
- إعداد ما يلزم من قوانين وأنظمة ولوائح لتفعيل تطبيق حوكمة الجامعات السعودية وفق المنظور الاستراتيجي التكاملي.
- تشكيل فريق عمل من قبل هيئة تقويم التعليم لتقويم مراحل التطبيق واجراءاته.

* * *

المراجع العربية:

- أبو حمام، ماجد إسماعيل (٢٠٠٩م). **أثر تطبيق قواعد الحوكمة على الإفصاح المحاسبي وجودة التقارير المالية**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- أبوكريم، أحمد؛ الثويني، طارق (٢٠١٤م). **درجة تطبيق مبادئ الحوكمة بكليات التربية بجامعة حائل وجامعة الملك سعود كما يراها أعضاء هيئة التدريس.** البحرين، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج١٥، عدد٣.
- أبو النصر، مدحت محمد(٢٠١٥م). **الحوكمة الرشيدة فن إدارة المؤسسات عالية الجودة**، القاهرة، المجموعة العربية للتدريب والنشر.
- أبو معيلش، أماني محمد (٢٠١٣م). **الحاكمية المؤسسية ودورها في صنع القرارات الإدارية والأكاديمية في الجامعات الأردنية**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية، الأردن.
- بالحارث، مريم حسين محمد (٢٠١٥م) **العلاقة بين إدارة الجودة الشاملة وتطبيق مفهوم الحوكمة في الإدارة العامة للتربية والتعليم منطقة نجران**، مجلة كلية التربية ببنها، العدد٢١، ج٢.
- البراهيم، هيا عبدالعزيز (٢٠١٥م). **الحوكمة كآلية للإصلاح المؤسسي ورفع مستوى الأداء في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.** مصر، مجلة مستقبل التربية العربية، العدد ٩٦، مج ٢٢.
- البريدي، عبدالله (٢٠٠٩م). **إشكالية المصطلح في الفكر الإداري العربي بالتطبيق على مصطلح** Governance **توصيف منهجي للإشكالية وأطار مقترح لعلاجها.** مؤتمر حوكمة الشركات، جامعة الملك فهد.

- البليهي، محمد صالح (١٤٣٦هـ). **الحوكمة في أداء مديري إدارات التعليم في ضوء إطار جي كواف بالمملكة العربية السعودية نموذج مقترح**. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.
- الجمال، رانيا عبد المعز (٢٠١٤م). **دراسة مقارنة لحوكمة الجامعات في كل من جامعتي ماسترخت وفيينا وإمكانية الإفادة منها في الجامعات المصرية**، مجلة التربية، مجلد ١٧، العدد ٤٨، مصر.
- حسن، إيمان (٢٠٠٨م). **الأبعاد الرئيسية في علاقة مفهوم الحكم الرشيد بالمجتمع المدني**، في الموسوعة العربية للمجتمع المدني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- حلاوة، جمال وطه، نداء (٢٠١١م). **واقع الحوكمة في جامعة القدس**، جامعة القدس، معهد التنمية المستدامة، دار العلوم التنموية، القدس، فلسطين.
- الخطيب، خالد وقريط، عصام (٢٠١٠م). **مفاهيم الحوكمة وتطبيقاتها**، كلية الاقتصاد، جامعة دمشق، سوريا.
- خورشيد، معتز ويوسف، محسن (٢٠٠٩م). **حوكمة الجامعات وتعزيز قدرات منظومة التعليم العالي والبحث العلمي في مصر**. مكتبة الإسكندرية، مصر.
- السديري، هند محمد (١٤٣٧هـ). **تطبيق الحوكمة في إدارة الجامعات السعودية: جامعة الملك سعود أنموذجا** .رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم الإدارة التربوية، كلية التربية، الرياض، جامعة الملك سعود.
- السر، عادل خميس (٢٠١٣م) **عوائق تطبيق الحوكمة في مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وسبل التغلب عليها**. ورقة عمل مقدمة لورشة حوكمة مؤسسات التعليم العالي، فلسطين، وزارة التعليم العالي.

- السوادي، علي محمد(١٤٣٦هـ). **الحوكمة الرشيدة كمدخل لضمان الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات السعودية (تصور مقترح)**.رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- شبلي، مسلم؛ ومنهل، محمد (٢٠٠٩م). **بناء منظور استراتيجي لنظام الحوكمة وقياس مستوى أداءه دراسة استطلاعية في جامعة البصرة.** جامعة بغداد، مجلة العلوم الاقتصادية والإدارية، العدد: ١٥، ص٣٦- ٥٢.
- الشمري، غربي(٢٠١٥م). الحوكمة الأكاديمية للجامعات الأهلية السعودية من وجهة نظر الشركاء الجامعيين: أنموذج مقترح، مجلة التربية، مصر، جامعة المنصورة.
- ضحاوي، بيومي والمليجي، رضا (٢٠١١م). **دراسة مقارنة لنظم الحوكمة المؤسسية للجامعات في كل من زيمبابوي وجنوب افريقيا وإمكانية الإفادة منها في مصر**، ورقة مقدمة الى المؤتمر السنوي التاسع عشر التعليم والتنمية البشرية في دول قارة افريقيا والتي تنظمها الجمعية المصرية للتربية المقارنة، القاهرة، جامعة عين شمس.
- عبد الرؤوف، محمد (٢٠٠٧م). **دراسة تقويمية للحرية الأكاديمية في الجامعات المصرية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- عبد الكريم، نهى حامد (٢٠٠٦م). **المساءلة التربوية كمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة**، المؤتمر القومي السنوي الثالث عشر (العربي الخامس) لمركز تطوير التعليم الجامعي، "الجامعات العربية في القرن الحادي والعشرين: الواقع والرؤى"، جامعة عين شمس، القاهرة.

- عبد الوهاب، أيمن (٢٠٠٨م). **مفهوم التمكين**، في الموسوعة العربية للمجتمع المدني، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
- العتيبي، فاطمة بنت فيصل (١٤٣٧هـ). **حوكمة التعليم العام في المملكة العربية السعودية " نموذج مقترح**، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، الرياض، جامعة الملك سعود.
- العريني، منال بنت عبد العزيز(١٤٣٦هـ). **واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر أعضاء الهيئتين الإدارية والأكاديمية العاملين بها**. رسالة ماجستير منشورة .قسم الإدارة والتخطيط التربوي، كلية العلوم الاجتماعية، الرياض، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العزاوي، مهند (٢٠١٦م). **مذهب الحوكمة والمؤشرات الاستراتيجية**، متاح على الرابط الالكتروني، http://saqrcenter.net/?p=102، تم استرجاعه في ٢٥/ ١٤٣٨/٢هـ.
- عزازي، فاتن محمد(١٤٣٣هـ). **الدراسات المستقبلية وتطبيقاتها التربوية**. الرياض دار الزهراء.
- عزت، أحمد (٢٠٠٩م). **مفهوم حوكمة الجامعات والغرض منها وسبل تطبيقها**. متاح على الرابط الالكتروني، http://old.qadaya.net/node/3068، تم استرجاعه في ١٠/٢/١٤٣٨هـ.
- عطوة، محمد والسيد علي، فكري (٢٠١٢م). **حوكمة النظام التعليمي مدخل لتحقيق الجودة في التعليم. مجلة** كلية التربية في جامعة المنصورة، المجلد ٢، مصر.

- الفرا، إسماعيل صالح (٢٠١٣م). **الحوكمة مفهومها وبعض طرق تطبيقها في الجامعات.** ورقة عمل مقدمة لورشة حوكمة مؤسسات التعليم العالي، فلسطين، وزارة التعليم العالي.
- الفليتي، سالم بن سلام(٢٠١٠م). **حوكمة الشركات المساهمة في سلطنة عمان.** الأردن: دار أسامة للنشر.
- الفواز، نجوى (٢٠١٥م). **واقع تطبيق مبادئ الحوكمة الرشيدة في جامعات منطقة مكة المكرمة من وجهة نظر القيادات الأكاديمية "تصور مقترح"**، رسالة دكتوراه، قسم الإدارة التربوية، مكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- لفتة، جواد كاظم (٢٠١١م). **الإدارة الحديثة لمنظومة التعليم العالي.** عمان، دار صفاء للنشر.
- محمد، مديحة فخري محمود (٢٠١١م). **دراسة تحليلية لمفهوم الحوكمة الرشيدة ومتطلبات تطبيقه في الجامعات المصرية**، مجلة مستقبل التربية، المجلد ١٨، العدد ٧٣، مصر.
- محمد، ماهر أحمد حسن (٢٠١٥م). **حوكمة مؤسسات التعليم قبل الجامعي كمدخل لتعزيز أخلاقيات مهنة التعليم في جمهورية مصر العربية**، مجلة كلية التربية، القاهرة، إدارة البحوث والنشر العلمي، المجلد ٣١، العدد ، ٤ جزء ٢.
- مرزوق، فاروق عبدالحكيم (٢٠١٢م). **حوكمة التعليم المفتوح منظور استراتيجي**، ط١، مكتبة الانجلو المصرية، مصر.
- مرعي، محمد (٢٠٠٩م). **الحوكمة الاكاديمية بين التخطيط الاستراتيجي وقياس الأداء المؤسسي**، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العلمي الثالث للحوكمة الاكاديمية، الكسليك، جامعة روح القدس.

- مصباح، هناء سمير (٢٠١٥م). **واقع تطبيق نظم الحوكمة ومعوقات ذلك في الجامعات الفلسطينية من وجهة نظر عمداء الكليات ورؤساء الأقسام في الضفة الغربية.** بحث ماجستير، كلية الدراسات العليا، فلسطين، جامعة النجاح الوطنية.
- ــــــــــ، معجم المعاني الجامع: https://goo.gl/OkzHSA، تم الاسترجاع في ١٢/٣/ ١٤٣٨هـ.
- معيزي، أحلام وبني عامر، زاهرة (٢٠١٣م). **دور المسؤولية الاجتماعية في تفعيل حوكمة المؤسسات**، المؤتمر الثالث للعلوم المالية والمصرفية (حاكمية الشركات والمسئولية الاجتماعية: تجربة الأسواق الناشئة)، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
- ناصر الدين، يعقوب عادل (٢٠١٢). **واقع تطبيق الحاكمية في جامعة الشرق الأوسط من وجهة نظر أعضاء الهيئتين التدريسية والإدارية العاملين فيها.** مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد ٦٢، عمان، الأردن.
- النوشان، منيرة بنت صالح(١٤٣٧هـ). **واقع تطبيق الحوكمة في جامعة الأميرة نوره بنت عبد الرحمن**، بحث ماجستير، قسم الإدارة والتخطيط التربوي، الرياض، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية.
- هلالي، حسين مصطفى (٢٠٠٧م). **من أجل استراتيجية وطنية للحوكمة من منظور إدارة الدولة والمجتمع والحكم الرشيد.** القاهرة، المنظمة العربية للتنمية الادارية.
- وزارة الاقتصاد والتخطيط (١٤٣٨ه). **خطة التنمية العاشرة.** http://www.mep.gov.sa/foreign-trade/ . تم الاسترجاع في ٢٣/١/ ١٤٣٨هـ.

المراجع الأجنبية:

- Alamgir, M, (2007). Corporate Governance: A Risk Perspective. Paper presented to Corporate Governance and Reform: Paving the Way to Financial Stability and Development. A Conference organized by the Egyptian Banking Institute, Cairo.
- Ali, Imran (2010). University student's inclination of governance and its effects on entrepreneurial intcntions: an empirical effects. International journal of trade, economics and finance, Vol. 1, NO. 1.
- Fielden, John. (2008). Global Trends in University Governance. Education Working Paper Series No.9. USA: The World Bank.
- Graham, jone & plumptre, Tim (2003). Principles for good governance in the 21st century. Wheelen Thomas and David hunger, strategic management, 9th edition, prentice- hall, New Jersey.
- Jan Cattrysse, (2008). Reflections on Corporate Governance and the Role of the Internal Auditors. Roularta Media Group.
- Kim, Terri (2007). Changing university governance and management in the U.K and elsewhere under market conditions:issues of quality assurance and accountability. Brunel University, London.
- Leach, W. (2008). Shared governance in higher education: structural and cultural responses to a changing national climate. Center for collaborative policy, California state university, Sacramento.

- Lee, lung & land, Ming (2010). What university governance can Taiwan learn from the United States? Online submission, paper presented at the international presidential forum, china.
- Mahaja, A. (2005). The development and implementation of school governance policy in the south African schools Act (SASA) and the western cape provincial school education Act. PhD dissertation, the faculty of education, university of the western cape.
- Mok, K. (2010). When State Centralism Meets Neo- Liberalism: Managing University Governance Change in Singapore and Malaysia. Higher Education: The International Journal of Higher Education and Educational Planning, 60 (4) p419 – 440.
- Pillay, S. (2004). Corruption- the challenge to good governance: a South African perspective. The international journal of public sector management, Vol. 17, NO. 7.
- Robeiz, S. and Salameh, Z. (2006). Relationship between Governance Structure and Financial Performance in Construction. Journal Management in Engineering.22, 20-26.
- The World Bank (2008). Trends in developing economic. Africa region human, development department, Washington.

- Wang, Li. (2010). Higher Education Governance and University Autonomy in China. Globalisation, Societies and Education, 8 (4) p477 – 4. ERIC.

❊ ❊ ❊

- Mir`ī, M. (2009). Al-hawkama al-akādīmiyya bayn al-takhtīt al-isTrātījī wa qiyās al-adā al-muassasī. Paper presented at Third Scientific Conference for Academic Governance. Kaslik, Lebanon: Holy Spirit University of Kaslik.
- Misbāh, H. (2015). *Wāqi` tatbīq nuzhum al-hawkama wa mu`awiqāt thālik fī al-jāmi`āt al-filistīniyya min wijhat nazhar `umadā al-kulliyyāt wa ruasā al-aqsām fī al-dhiffa al-gharbiyya* (Master's thesis). An-Najah National University, Palestine.
- Mu`ayzī, A. & Banī-`Aāmir, Z. (2013). Dawr al-masūliyya al-ijtimā`iyya fī taf`īl hawkamat al-muassasāt. Paper presented at Third Conference for Financial and Banking Sciences: Center: Hākimiyyat al-sharikāt wa al-masūliyya al-ijtimā`iyya tajribat al-aswāq al-nāshia. Jordan: Yarmouk University.
- *Mu`jam Al-ma`ānī al-jāmi`*. Retrieved from https://goo.gl/OkzHSA
- Muhammad, M. (2011). Dirāsa tahlāliyya li-mafhūm al-hawkama al-rashīda wa mutaTallabāt tatbīquh fī al-jāmi`āt al-masriyya. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya, 18*(73).
- Muhammad, M. (2015). Hawkamat muassasāt al-ta`līm qabl al-jāmi`ī ka-madkhal li-ta`zīz akhlāqiyyāt mihnat al-ta`līm fī jumhūriyyat Misr al-`arabiyya. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya, 31*(4).
- Nāsir-Aldīn, Y. (2012). Wāqi` taTbīq al-hākimiyya fī jāmi`at al-sharq al-awSat min wijhat nazhar a`dhā al-hayatayn al-tadrīsiyya wa al-idāriyya al-`āmilīn bihā. *Majallat Ittihād Al-Jāmi`āt Al-`Arabiyya,* (62).
- Shiblī, M. & Manhal, M. (2009). Binā manzhūr isTrātījī li-nizhām al-hawkama wa qiyās mustawā adāuh: Dirāsa istiTlā` fī jāmi`at al-Basra. *Majallat Al-`Ulūm Al-Iqtisādiyya Wa Al-Idāriyya,* (15), 36-52.

* * *

- Dhahāwī, B. & Al-Mulayjī, R. (2011). Dirāsa muqārina li-nuzhum al-hawkama al-muassasiyya lil-jāmi`āt fī kul min Zimbāwī wa Janūb Afrīqiyā wa imkāniyyat al-ifāda minhā fī Misr. Paper presented at Ninteenth Annual Conference for Education and Human Development in Countries of Africa Held by Egyptian Association for Comparative Education. Cairo: Ain Shams University.
- Halāwa, J. & Tāhā, N. (2011). Wāqi` al-hawkama fī jāmi`at al-Quds. Palestine: Al-Quds University.
- Hasan, I. (2008). Al-ab`ād al-raīsiyya fī `alāqat mafhūm al-hukm al-rashīd bil-mujtama` al-madanī. In *Al-mawsū`a al-`arabiyya lil-mujtama` al-madanī*. Cairo, Egypt: General Egyptian Book Organization.
- Hilālī, H. (2007). *Min ajl isTrīātījiyya wataniyya lil-hawkama min manzhūr idārat al-dawla wa al-mujtama` wa al-hukm al-rashīd.* Cairo: Al-Munazhama Al-`Arabiyya Lil-Tanmiya Al-Idāriyya.
- Izzat, A. (2009). Mafhūm hawkamat al-jāmi`āt wa al-gharadh minhā wa subul taTbīqātuhā. Retrieved from http://old.qadaya.net/node/3068
- Khorshīd, M. & Yūsuf, M. (2009). *Hawkama al-jāmi`āt wa ta`zīz qudurāt manzhūmat al-ta`līm al-`ālī wa al-bahth al-`ilmī fī Misr.* Cairo: Maktabat Al-Iskandariyya.
- Lafta, J. (2011). *Al-idāra al-hadītha li-manzhūnat al-ta`līm al-`ālī*. Amman: Dār Safā Lil-Nashr.
- Marzūq, F. (2012). *Hawkamat al-ta`līm al-maftūh: Manzhūr isTrātījī* (1st ed.). Egypt: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.
- Ministry of Economy and Planning (2016). Khuttat al-tanmiya al-`āshira. Retrieved from http://www.mep.gov.sa/foreign-trade

- Al-Khatīb, Kh. & Qurayt, I. (2010). Mafāhīm al-hawkama wa taTbīqātuhā. Syria: Department of Economics, University of Damascus.
- Al-Noshān, M. (2015). *Wāqi` taTbīq al-hawkama fī jāmi`at al-amīra Nūra bint `Abdul-Rahmān* (Master's thesis). Department of Administration and Educational planning, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Sawdāwī, A. (2014). *Al-hawkama al-rashīda ka-madkhal li-dhamān al-jawda wa al-i`timād al-akādīmī fī al-jāmi`āt al-Su`ūdiyya: Tasawur muqtarah* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Shammarī, Gh. (2015). Al-hawkama al-akādīmiyya lil-jāmi`āt al-ahliyya al-Su`ūdiyya min wijhat nazhar al-shurakā al-jāmi`iyyīn: Unmūthaj muqtarah. *Majallat Al-Tarbiya.*
- Al-Sir, A. (2013). *`Awāiq taTbīq al-hawkama fī muassasāt al-ta`līm al-`ālī fī fīlistīn wa subul al-taghallub `alayhā.* Unpublished paper submitted to Ministry of Higher Education of Palestine.
- Al-Sudayrī, H. (2015). *TaTbīq al-hawkama fī idārat al-jāmi`āt al-Su`ūdiyya: Jāmi`at al-malik Su`ūd unmūthajan* (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University, Saudi Arabia.
- Atwa, M. & Alī, F. (2012). Hawkamat al-nizhām al-ta`līmī madkhal li-tahqīq al-jawda fī al-ta`līm. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Fī Jāmi`at Al-Mansūra, 2*.
- Azzāzī, F. (2011). *Al-dirāsāt al-mustaqbaliyya wa taTbīqātuhā al-tarbawiyya*. Riyadh: Dār Al-Zahrā.
- Balhārith, M. (2015). Al-`alāqa bayn idārat al-jawda al-shāmila wa taTbīq mafhūm al-hawkama fī al-idāra al-`āmma lil-tarbiya wa al-ta`līm manTiqat Najrān. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Bi-Banhā,* (21).

al-idāriyya wa al-akādīmiyya al-`āmilīn bihā (Master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

- Al-`Utaybī, F. (2015). *Hawkama al-ta`līm al-`ām fī al-jāmi`āt al-Su`ūdiyya: Namthūmaj muqtarah* (Doctoral dissertation). King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Bulayhī, M. (2014). *Al-hawkama fī adā mudīrī idārāt al-ta`līm fī dhaw iTār jī kwāf bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya: Namūthaj muqtarah* (Unpublished doctoral dissertation). King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Buraydī, A. (2009). Ishkāliyyat al-musTalah fī al-fikr al-idārī al-`arabī bil-taTbīq `alā musTalah Governance: TawSīf manhajī lil-ishkāliyya wa iTār muqtarah li-`ilājihā. Paper presented at Corporate Governance Conference. Saudi Arabia: King Fahad University.
- Al-Farrā, I. (2013). *Al-hawkama: Mafhūmahā wa ba`dh Turuq taTbīquhā fī al-jāmi`āt.* Unpublished paper submitted to the Ministry of Higher Education of Palestine.
- Al-Fawāz, N. (2015). *Wāqi` taTbīq mabādi al-hawkama al-rashīda fī jāmi`āt mantiqat Makkah al-Mukarramah min wijhat nazhar al-qiyādāt al-akādīmiyya: Tasawur muqtarah* (Doctoral dissertation). Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Fulaytī, S. (2010). *Hawkamat al-sharikāt al-musāhima fī saltanat `umān*. Jordan: Dār Usāma Lil-Nashr.
- Al-Ibrāhīm, H. (2015). Al-hawkama ka-āliyya lil-islāh al-muassasī wa raf` mustawā al-adā fī wazārat al-tarbiya wa al-ta`līm bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Majallat Mustaqbal Al-Tarbiya Al-`Arabiyya, 22*(96).
- Al-Jamāl, R. (2014). Dirāsa muqārina li-hawkamat al-jāmi`āt fī kul min jāmi`atay Maastricht wa Vienna wa imkāniyyat al-ifāda minhā fī al-jāmi`āt al-masriyya. *Majallat Al-Tarbiya, 17*(48).

List of References:

- Abū-Alnasr, M. (2015). *Al-hawkama al-rashīda: Fen idārat al-muassasāt `āliyat al-jawda*. Cairo: Al-Majmū`a Al-`Arabiyya Lil-tadrīb Wa Al-Nashr.
- Abū-Hamām, M. (2009). *Athar taTbīq qawā`id al-hawkama `alā al-ifSāh al-muhāsabī wa jawdat al-taqārīr al-māliyya* (Unpublished master's thesis). Islamic University, Palestine.
- Abū-Karīm, A. & Al-Thuwaynī, T. (2014). Darajat taTbīq mabādi al-hawkama bi-kulliyyāt al-tarbiya bi-jāmi`at Hāil wa jāmi`at al-malik Su`ūd. Kamā yarāhā a`dhā hayat al-tadrīs. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 15*(3).
- Abul-Karīm, N. (2006). Al-musāala al-tarbawiyya ka-madkhal li-taqwīm adā a`dhā hayat al-tadrīs bil-jāmi`a. Paper presented at Thirteenth National Annual Conference Held by University Development Center: Al-Jāmi`āt Al-`Arabiyya Fī Al-Qarn Al-Hādī Wa Al-`Ishrīn. Cairo: Ain Shams University.Abul-Raūf, M. (2007). *Dirāsa taqwīmiyya lil-hurriyya al-akādīmiyya fī al-jāmi`āt al-masriyya* (Unpublished master's thesis). Ain Shams University, Cairo.
- Abul-Wahāb, A. (2008). Mafhūm al-tamkīn. fi *Al-mawsū`a al-`arabiyya lil-mujtama` al-madanī*. Cairo, Egypt: General Egyptian Book Organization.
- Abū-Mu`aylish, A. (2013). *Al-hākimiyya al-muassasiyya wa dawruhā fī sun` al-qarārāt al-idāriyya wa al-akādīmiyya fī al-jāmi`āt al-urduniyya* (Unpublished master's thesis). Arab Open University, Jordan.
- Al-`Azzāwī, M. (2016, August 17). Mathhab al-hawkama wa al-muashirāt al-isTrātījiyya. Retrieved from http://saqrcenter.net/?p=102
- Al-`Uraynī, M. (2014). *Wāqi` taTbīq al-hawkama fī jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya min wijhat nazhar a`dhā al-hayatayn*

A Proposed Model for Governance Standards for Saudi Public Universities According to the Dimensions of the Strategic Perspective of Governance

Dr. Haila A. Al-Fayez
Department of Administration and Educational Planning
Faculty of Social Sciences
Al-Imam Muhammad ibn Saud Islamic University

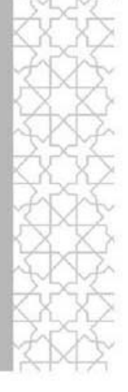
Abstract:

The present study aims at presenting a proposed model for governance standards for Saudi public universities according to the dimensions of the strategic perspective of governance. To achieve the objective of the study, the descriptive approach is used. Delphi's style is also used to determine the dimensions, standards, and indicators of the strategic perspective of universities' governance. The number of informants was (47) academic experts from a number of local and Arab universities. The dimensions of Saudi universities' governance according to the strategic perspective came out as follows:

- The regulatory dimension received an agreement percentage of (100%), and included (3) standards and (19) indicators.
- The structural and organizational dimension received an agreement percentage of (98.5%), and included (6) standards and (38) indicators.
- The moral dimension received an agreement percentage of (98%), and included (4) standards and (25) indicators.

This study provides a proposed model for the standards of governance for Saudi public universities according to the dimensions of the strategic perspective. It includes the foundations, objectives, components, levels and scope of application, and finally the requirements, tools and levels of application.

Keywords: Governance, Saudi universities, Standards, Indicators, Proposed model.



التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة

د. مروان بن علي الحربي

قسم علم النفس – كلية التربية

جامعة جدة



التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وعلاقته بالوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة

د. مروان بن علي الحربي
قسم علم النفس – كلية التربية
جامعة جدة

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي[1] إلى الكشف عن مقدار ومستوى دلالة العلاقة الارتباطية بين التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وكل من الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لنموذج (PASS) و سرعة المعالجة العصبية. شملت عينة البحث (١٢٠) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بعد التأكد من سلامتهم النفسية والجسمية وخلوهم من أيه أمراض أو صعوبات تعلم قد تؤثر على نتائج البحث بشكل عام. و أشارت نتائج البحث إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التضارب المعرفي والوظائف المعرفية التنفيذية وسرعة المعالجة العصبية .

الكلمات المفتاحية : التضارب المعرفي – الذاكرة العاملة – الوظائف المعرفية – المعالجة العصبية.

---

(١) يتقدم الباحث بخالص شكره وتقديره إلى كل من : سعادة الأستاذ/ عبد الرحمن سالم الحربي (ماجستير علم النفس التربوي)، و الأستاذة / خلود عالي الحربي (ماجستير علم النفس التربوي) و الأستاذة/منار أحمد الحربي (ماجستير اختبارات ومقاييس) لإسهامهم الكبير في تطبيق أدوات البحث على عينة طلاب و طالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة ؛وذلك بعد خضوعهم للتدريب الكافي من قبل الباحث على تطبيق أدوات البحث ، فجزاهم الله خير الجزاء.



المقدمة:

في خضم التطورات والمستجدات العلمية المتسارعة أضحت جميع فروع علم النفس Psychology تسعى بشكل مباشر أو غير مباشر إلى دراسة العلاقة بين المخ البشري Human Brain والسلوك الإنساني Human Behavior ، بالإضافة إلى دراسة الآليات المسئولة عن أو المرتبطة بالتعلم، و مع تقدم البحوث في مجالي علم نفس التعلم Psychology of Learning وعلم النفس المعرفيCognitive psychology تزايد حجم الفجوات العلمية والأسئلة البحثية التي ركزت على التضارب المعرفي Cognitive Conflict ؛ وذلك على اعتبار أن فهم التضارب المعرفي يساعد على التفسير العلمي الصحيح لطبيعة العمليات المعرفية لدى المتعلم.

ومع وجود جدل بين الباحثين في مجال علم النفس المعرفي حول مدى إمكانية دراسة المتغيرات المعرفية من خلال تحليل وظائف المخ إلا أن هناك تيار حديث يدفع بقوة نحو ضرورة تبني هذا الاتجاه ؛ لأن مختلف العمليات المعرفية هي عمليات عصبية فسيولوجيةNeurophysiological، و كهروكيميائية حيوية Bioelectrochemical في أصلها، فلا يوجد من ينكر دور الفصوص المختلفة للمخ في ضبط كل ما يتصل بعمليات الذاكرة Memory، والانتباهAttention، والتفكير Thinkingوالتخيل Imagine (Metzler, et al,2011).

وفي ذات السياق يرى Kuusisto (2010) أن استخدام المعارف العصبية الإكلينيكيةNeuropsychology Clinical واختبارات الوظائف المعرفية Cognitive Function Test للمخ تعد أحد النقاط المشتركة التي تربط بين

العلوم العصبية Neurosciences وعلم النفس المعرفي لدى الأسوياء تحديدا، خاصة في ظل تركيز بحوث علم النفس العصبي Neuropsychology على دراسة التغيرات والآثار السلوكية الناجمة عن إصابات المخ المكتسبة Acquired Brain Injury، وعدم العناية الكافية بشرائح المتعلمين الأسوياء Normal Learnersتحديدا (خاصة) عند تناول المتغيرات المعرفية المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم Learning and Education.

ومن هذا المنطلق، يرى الباحث أن الدراسات التي تناولت متغير التضارب المعرفي وفق المنظور المستند على دراسة نماذج معالجة المعلومات Information-Processing Models تعد من البحوث النادرة (نوعا ما في الوطن العربي) والقيمة، إذ قدمت الكثير من النتائجوالتصورات النظرية التي تحتاج إلى تدعيم كبير خاصة في مجال بحوث علم النفس المعرفي العصبي Cognitive Neuropsychology، والذي يعد من أكثر فروع علم النفس نموا وتطورا خاصة مع بداية الألفية الجديدة بصورة تجعل من الصعب على الكثير من الباحثين في مجال العلوم النفسية متابعة الكم الهائل من المعارف والحقائق والتطبيقيات المستخلصة من هذا المجال ؛لذلك يعتبر الباحث أن دراسة متغير التضارب المعرفي من منظور الوظائف المعرفية التي تؤدّيها الوحدات الوظيفية Cognitive functions لأنظمة المخ وفقا للنموذج المقدم من Luria - والذي يعتبر من أقوى النماذج التي تناولت وظائف المخ، بالإضافة إلى متغير سرعة المعالجة العصبية Neural processing speed- وفقا لافتراضات نظرية توظيف احد نصفي المخ Hemispheric recruitment theory في معالجة التنبيهات العصبية والمقدمة من Hellige ,Cox & Litvac- تعد من

المحاولات البحثية العميقة التي تسهم في بلورة مجموعة من الأفكار الواضحة حول تباين مستويات التضارب المعرفي لدى المتعلمين، خاصة إذا تم استحضار البحوث والدراسات في هذا المجال والتي ركز معظمها على شرائح الأفراد غير الأسوياء كالمضطربين نفسيا وعقليا Psychiatric Disorder ، أو مضطربي الشخصية المضادين للمجتمع Psychopathic ، أو المصابين بأمراض الشيخوخة Geriatric Diseases ، أو بتلف المخ Brain Damage ، أو بعض الاضطرابات العصبية Neurological Disorders ، أو ذوي صعوبات التعلم Learning Disabilities في ظل إغفال دراسة شريحة الأسوياء الذين يشكلون نسب التمثيل العليا في أي مجتمع إنساني.

وبشكل أكثر تحديدا، يأتي اهتمام الدراسة الحالية ببحث متغير التضارب المعرفيCognitive Conflict ؛ كونه يعد من أهم المتغيرات المرتبطة بأنشطة الذاكرة العاملة Working Memory ، والتي تعرف بأنها: مجموعة من العمليات المعرفية التي تقوم بالاحتفاظ بالمعلومات، ومعالجتها لحظة بلحظة أثناء أداء العمليات المعرفية المعقدة؛ مثل: تعلم المهارات الجديدة Learn new skills ، واللغة Language ، وحل المشكلات (Alloway& Alloway ,2011)، هذا و تعتبر الذاكرة العاملة أحد الأبنية الأساسية في بحوث علم النفس المعرفي ، فالذاكرة العاملة ترتبط بأكثر الأنشطة اليومية، وترتبط بالقدرات المعرفية العليا أثناء اكتساب المهارات المعرفية، و التحصيلية، والحياتية المختلفة (الحربي، ٢٠١٢).

هذا ويشير مصطلح التضارب المعرفي Cognitive Conflict (أو ما يعرف بالعبء المعرفي Cognitive Load) إلى المقدار الكلي من الجهد المعرفي

الـذي يـستهلكه الفـرد أثنـاء معالجـة وتجهيـز مجموعـة المعلومـات أو المـثيرات المتنافسة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية محددة، ويتمثـل هـذا التـضارب في الحصيلة النهائية من عدد الأخطاء المعرفية التي تنتج أثناء معالجـة وتجهيـز تلـك المعلومات، والعامل الرئيس الذي يشكل هذا التضارب هـو عـدد المـدخلات Inputs الـتي يتوجـب معالجتهـا وتجهيزهـا بالإضـافة إلى طبيعـة التفـاعلات المعرفيـة Cognitive interactions والعلاقـات الـتي تحكـم عناصـرها (de Jong, 2010 ؛ وبالتالي فالتضارب المعـرفي يعكـس بـصورة واضـحة الأحمـال والأعباء المعرفية الزائدة في الذاكرة، والتي تحدث نتيجـة لتعقـد عناصـر المهمـة المعرفيـة ،أو نتيجـة لـصعوبة مـستواها خاصـة في ظـل محدوديـة سـعة عمليـات تجهيز المعلومات.

وترجـع الأهميـة التربويـة لدراسـة التـضارب المعـرفي ؛ لكونـه يعـد مـن المـتغيرات المعرفيـة الـتي يمكـن أن تـسهم في إعاقـة تكييـف عمليـات الـتعلم بمـا يتناسـب مـع حـدود أنظمـة معالجـة المعلومـات Information processing systems لدى المتعلمين، و إعاقة كل ما يسهم أو يساعد على تحقيق أهداف التعلم بأقل جهد معرفي يمكـن بذلـه (Sweller, Ayres & Kalyuga ,2011)، كما أنه يعد من المتغيرات التي اهتمـت بتوضـيح مجمـل العلاقـات الـسالبة بـين البنية المعرفية للمتعلم والتصميم التعليمي أثناء عملية حـدوث الـتعلم (Park; Plass& Brünken,2014).

وعلى الرغم من الأهمية التربويـة والمعرفيـة لمتغير التـضارب المعـرفي إلا أن الباحث يتفق مع ما أشـار إليـه كـل مـن(de Jong,2010 ; Kalanthroff and Henik ,2013; Hilbertm et al, 2014; Hazeltine and

(Mordkoff,2014) بأن تقييم مستويات التضارب المعرفي صاحبه الكثيرمن الجدل المنهجي مؤخرا خاصة عند استعراض مدى ارتباط هذا المتغير بنشاط وسعة الذاكرة العاملة Working Memory Capacity، ومما يزيد الأمر تعقيدا ما ذكره Johnson, Logie & Brockmole (2010)، والذي أشار إلى أن نتائج دراسات علم النفس العصبي زادت من تعقيد النظرة لطبيعة الذاكرة العاملة والتي تعد المكون المعرفي الأكثر تأثرا بزيادة أعباء معالجة المعلومات، إذ أشارت إلى أن مناطق كثيرة في المخ مسئولة عن الذاكرة العاملة منها المنطقة الجدارية للقشرة المخية Cerebral cortex ، كما أن وظائف الذاكرة العاملة تعتمد بشكل كبير على كفاءة وسلامة الخلايا العصبية في قشرة الفص الجبهي من الدماغ. وبشكل عام، يستخدم مصطلح الذاكرة العاملة للإشارة إلى مصفوفة العمليات المعرفية التي من شأنها أداء المهام المعقدة ،كما يستخدم للإشارة إلى نموذج معرفي متعدد المكونات ينطوي على عمليات الانتباه التنفيذي Executive Attention، وإدارة مصادر التذكر Memory Resource Management، وحل المشكلات Problems solving (Köpke &Signorelli,2012).

ويرى كل من Plass, Moreno& Brünken (2010) أن الفروق الفردية في مستويات التضارب(العبء) المعرفي في الذاكرة العاملة عادة ما تكون نتيجة مجموعة من العوامل ومنها: (١)مستوى كفاءة الوظائف والقدرات المعرفية في معالجة المعلومات.(٢) تعقد خصائص و عناصر المهمة المعرفية المراد معالجتها. (٣) طبيعة الخصائص والعناصر الفيزيقية للمجال البيئي المحيط بالقائم بعملية تجهيز المعلومات وبالمهمة المعرفية المراد معالجتها. وفي هذا السياق يشير

Soutschek ;Strobach ;Schubert (2013) إلى أن هناك عدة مداخل نظرية انبثقت منها الأدوات البحثية التي تستخدم لقياس التضارب المعرفي ومنها :

(١) المدخل الفسيولوجي Physiological Approach، وتستهدف أدواته تحديد مستوى أو نوع التضارب المعرفي من خلال قياس بعض المؤشرات الفسيولوجية كالضغط ومعدل التنفس ودرجة الحرارة وإفرازات الغدد. (٢) المدخل النفسيPsychological Approche و تستهدف أدواته تحديد مستوى أو نوع التضارب المعرفي من خلال الاستبيانات والتقرير الذاتية والتي تتناول وصف الفرد لمقدار الجهد المعرفي الذي يبذله عند معالجة مهام معرفية معينة.(٣) المدخل التفاعلي لأنظمة معالجة المعلومات Interactive Information System و تستهدف أدواته تحديد مستوى أو نوع التضارب المعرفي من خلال مجموعة من المهام الالكترونية التفاعلية كأنشطة البحث عن المعلومات عبر صفحات الويب بشكل دلالي أو متزامن ومتدرج (Buntine;Valtonen&Taylor,2005). (٤) المدخل المعرفي Approach Cognitive و تستهدف أدواته تحديد مستوى أو نوع التضارب المعرفي من خلال مهام معرفية متدرجة الصعوبة.

هذا ويرى كل من (Kalanthroff and Henik2013, ; Hilbertm ,et al; 2014 Hazeltine Mordkoff and;2014,) إلى أن مهام ستروب Strop Word- Colour Interference Test (SWCT) تعتبر أفضل الأدوات البحثية المستخدمة في قياس الفروق الفردية لمستويات التضارب المعرفي ؛ لأنها تعبر بدقة عما يحدث أثناء الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

ويعتبر أثر ستروب Stroop Effect المكتشف من قبل John Ridley Stroop في عام ١٩٣٥م من أشهر الظواهر البصرية التي حظيت باهتمام الكثير من الدراسات في مجال علم النفس المعرفي، واثر ستروب يتشكل نتيجة حدوث أنواع من التداخلات بين متغيرات مرتبطة أو ناشئة عن مهمة محددة تقود إلى إيقاف أو تعطيل أو انحباس عملية تجهيز أخرى مرتبطة بمهمة ثانية، و في هذا الإطار تشير نتائج التجارب التي قام بها ستروب Stroop إلى أن أثر ستروب يرتكز بشكل أساسي على افتراض محدودية السعة التجهيزية لدى الإنسان، والتي تخضع للآلية التنفيذية الإشرافية بالذاكرة العاملة، وعلى كل حال يرى ستروب أن الأفراد العاديين بإمكانهم معالجة (١٠٠) كلمة خلال (١١٠) ثواني (Parris., Dienes and Hodgson,2012).

وبشكل عام، تشير الدراسات والبحوث التي تناولت تقصي أثر ستروب إلى أن هناك ثلاث حالات تظهر عليها الألوان في مهام ستروب Stroop Task، وهي: الحالة الأولى وتدعى الحالة المحايدة Neutral Condition: وفيها يتم عرض حرف (X) ملون باللون الأحمر أو الأخضر أو الأزرق أو الأصفر وهذه الحروف ليس لها معنى. الحالة الثانية: وتدعى الحالة المتوافقة Consistent Condition: وفيها يتم عرض كلمات أحمر، أخضر، أزرق، أصفر، ويكون لون الحبر مطابق لمعنى الكلمة، وهنا تصبح الاستجابة على هذه المهمة سريعة. الحالة الثالثة: وتدعى الحالة غير المتوافقة: Inconsistent Conditionويتم فيها عرض الكلمات أحمر، أخضر، أزرق، أصفر، ويكون لون الحبر مخالفا لمعنى الكلمة، وهنا تصبح الاستجابة على هذه المهمة بطيئة وتكثر في الأخطاء المعرفية فيها.

ونتيجة لتعدد تلك الحالات المرتبطة بأثر ستروب ظهرت بعض التفسيرات العلمية التي تشرح الفروق في نتائج اداءات الأفراد على مهام ستروب ومنها : إرجاع سبب هذاالاختلاف إلى التأثر بعامل سرعة معالجة المعلومات Speed of Information Processing ، أو كنتيجة للتضارب الدلالي بين المعلومات Semantic Conflicts المتضمنة في المهام، في حين يتبنى كل من Augustinova and Ferrand (2012) التفسير الذي يستند إلى أن توقف أو تعطل عملية التجهيز المرتبطة بعملية تجهيز ثانية ليس بسبب توقف أنشطة معالجة المعلومات، و إنما بسبب تدني كفاءة الوظائف التنفيذية في الفص الجبهي.

وانسجاما مع الاتجاهات البحثية الحديثة في مجال البحوث العصب معرفيةNeurocognitive يتبنى الباحث الحالي الافتراض النظري القائل بأن : عدد الأخطاء الناتجة بسبب التضارب المعرفي باستخدام مهام ستروب ترتبط بمدى كفاءة الوظائف المعرفية التي تؤديها بعض أجزاء المخ، بالإضافة إلى عامل سرعة المعالجة العصبية للمعلومات والمثيرات المتنافسة بشكل متزامن.

وعليه يرى Baddeley (2010) أن متغير الوظائف المعرفية Cognitive functions يعد أحد المتغيرات الهامة التي تعكس العلاقة السلوكية المفترضة لوظائف المخ على مجموعة من الأنشطة المعرفية، لذلك يعتبر مصطلح الوظائف المعرفية دالة معرفية تعكس مدى قدرة الفرد على وضع وتنفيذ خطة التصرف أو الفعل في المواقف التي يتواجد فيها والتي يتفاعل فيها على نحو تبادلي.

و وفقا للمنظور المعرفي المستند على معالجة تجهيز المعلومات ،تعرف الوظيفة التنفيذية Executive Function بأنها: التعبير التلقائي لضبط المدخلات المعرفية من قبل الفرد القائم بمعالجة المعلومات لإصدار استجابة معينة تمتاز بالمرونة عبر اللجوء إلى تحليل المهمة واختبارالأساليب المحتملة في معالجتها، بالإضافة إلى تقييم فعالية الأساليب المختارة، أما وفقا للمنظور العصبي فتعرف الوظيفة المعرفية بأنها: مجموعة من عمليات التحكم ذات المتطلبات العامة والتي تشمل الكف وإرجاء الاستجابة بهدف تنظيم وتكامل العمليات المعرفية والنتائج عبر الزمن ؛ لذلك تعتبر منظومة الوظائف المعرفية Functions of Cognitive System التي قدمها كل من Das, Naglieri and Kirby في عام ١٩٧٣م أحد الاتجاهات الحديثة التيربطت بين المنحى البيولوجي في التشريح الوظيفي للمخ والمنحى المعرفي لمعالجة المعلومات.

هذا وترجع الأسس البيولوجية والفسيولوجية لمنظومة التقييم المعرفي Cognitive Assessment System إلى الافتراض القائل بأن: النظام العصبي لدى الإنسان يؤثر في نمط استخدامات الوظائف المعرفية، و أن معالجة المعلومات تتضمن ثلاثة أنظمة وظيفية تعمل في تناغم واحد أثناء النشاط المعرفي، وتشمل هذه الأنظمة الوحدات الوظيفية الثلاث الآتية:

الوحدة الوظيفية الأولى: وتشمل الجزء العلوي من المخ والتكوين الشبكيReticular Formation والجهاز الطرفي، وهو عبارة عن الجزء الأسفل من القنطرة Pons أي الجزء المتصل بالنخاع الشوكي Spinal Cord وتدعى باسم جهاز التنشيط الشبكي Reticular System، ويتكون هذا الجهاز من التركيبات التي تعمل على رفع وخفض إثارة القشرة المخية، ولهذا التكوين

الـشبكي جهـازان: الأول و يـسمى الجهـاز الـشبكي الهـابط Descending Reticular System، ويختص بالوظـائف الحركيـة.والثـاني هـو جهـاز التنـشيط الـشبكي الـصاعد Ascending Reticular Activating system ويخـتص بالوظائف الحسية؛ ولهذا الجهاز أهمية كبرى إذ أنه يـسهم في رصـد الـسيالات العـصبية Nerve Impulse الـواردة مـن الحـواس، كمـا أنـه فهـو يقـوم بمهمـة الاختيار بين ما يصل إلى المخ من المثيرات الحسية المختلفة، وما يمكـن تجاهلـه، وبالتالي فإن ما نسميه الانتباه الانتقائي هـو في واقـع الأمـر عمليـة يـتم إنجازهـا بواسطة هذا الجهاز (الشقيرات، ٢٠١٠).

الوحـدة الوظيفيـة الثانيـة: وتـشمل المراكـز العـصبية Centres Nerveuxالموجودة في الطبقة السطحية الخارجيـة للنـصفين الكـرويين مـن المـخ والتي تدعى القشرة المخية Cerebral cortex، وهـذه القـشرة تتكـون مـن المـادة الرماديـة Grey matter والـتي يتـألف معظمهـا مـن العـصبونات Neurons الهرمية المرتّبة في(٦) طبقـات تعـرف بالقـشرة الجديـدة، وهـذا الترتيـب هـو مـا يجعلمـخ الإنـسان معقـدا وقـادرا علـى الفهـم والاسـتيعاب ،كمـا يتـيح هـذا الترتيب إلى توزيع المهـام المعرفيـة إلى مختلـف منـاطق القـشرة المخيـة، و تـرتبط هذه الوحدة العصبية بكل من الفص الجـداري Parietal Lobe، والـصدغي Temporal Lobe، و المؤخري Occipital Lobe من المـخ، بـشكل عـام تقـوم هـذه الوحـدة بمجموعـة مـن الأنـشطة العـصبية كاسـتقبال وتخـزين المعلومـات السمعية والبصرية و اللمسية (كحلة، ٢٠١٢).

الوحـدة الوظيفيـة الثالثـة: وتـشمل المراكـز العـصبية الموجـودة في القـشرة المخية في الفص الجبهي Frontal lobe الذي يعتبر مـن اكـبر فـصوص المـخ، إذ

يمثل نصف حجم المخ تقريبا، ويوجد به أكبر عدد من المراكز العصبية ذات الارتباط بالعديد من أجزاء المخ الأخرى، هذا ويوجد في الفص الجبهي العديد من المراكز العصبية التي تتميز عن بعضها البعض تشريحيا و وظيفيا، وتشمل هذه المراكز ما يلي: (١) منطقة الترابط الجبهي Frontal association area، وهذه المنطقة العصبية مسئولة عن: عمليات التفكير التباعدي Diverging Thinking والتفكير المجرد Abstract Thinking، و المبادرة باتخاذ القراراتDecision Makingالتلقائية والواعية وسرعة الاستجابة، وتكوين الخطط المعرفية لحل المشكلات والتحليل المنطقي واستخلاص القواعد، وعمليات الذاكرة العاملة وتعتبر مسئولة عن تنظيم الإدراك البصري Visual perception و السلوك المكانيSpatial Behavior، كما تعد مسئولة عن العمليات النفسية كالاكتئابDepression واضطرابات القلق والضغوط Anxiety & Stress disorders، والسلوك الاجتماعيSocial behavior. (٢) منطقة بروكا Broca's Area: وهذه المنطقة العصبية مسئولة عن: عمليات النطق والكلام والاستخدام الصحيح للكلمات في الجمل، ومسئولة عن إعطاء النغمة و المعنى الانفعالي للكلام. (٣) منطقة اكزنرExner's Area: وهذه المنطقة العصبية مسئولة عن: توصيل الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية (التعبير الكتابي)، كما تقوم بمهمة ترجمة اللغة الشفوية(الأصوات) إلى رموز (حروف)، وبالتالي تعد مسئولة عن صعوبات الكتابة و التهجئة. (٣) منطقة الحركة Motor Area وهذه المنطقة العصبية مسئولة عن: إصدار الأوامر الحركية الإرادية وإدارة النصف المعاكس من الجسم حركيا والقيام بالحركات الدقيقة والأفعال المنعكسة Reflexes Action

و تخزين الأنماط الحركي. (٤) السطح الداخلي للفص الجبهي Medial surface of the frontal lobe : وهذه المنطقة العصبية مسئولة عن السلوك الانفعاليEmotional Behavior (عبد القوي، ٢٠١١).

وانطلاقا من الأسس البيولوجية والعصبية السابق عرضها يفترض كل من Das, Naglieri and Kirby(1975) في نموذجهم للوظائف المعرفية المعروف اختصارا بـ(PASS) أن المكونات العصبية للمخ تعد أساسا لمجموعة الأنشطة المعرفية لدى الإنسان، كما أن تلك المكونات تؤثر في طريقة وكفاءة استخدام الفرد للعمليات المعرفية ؛ لذلك فهم يقترحون أن منظومة الوظائف المعرفية لدى الإنسان تتكون من التخطيطPlanning – الانتباهAttention – التآني Simultaneity – التتابع Succession.

ويرى كل من Sundström& Gingnell (2014) أن نموذج (PASS) يهدف إلى تفسير الفروق الفردية بين الأفراد سواءً أكانوا عاديين أم غير عاديين على مختلف أشكال المهامو الأنشطة المعرفية وغير المعرفية ، خاصة وأنها تعتبر إحدى الطرق غير التقليدية لقياس الذكاء من خلال من منظور جديد يقوم على الدمج والتكامل النظري والتطبيقي في مجال علم النفس المعرفي العصبي. وبشكل عام تصنف الوظائف المعرفية طبقا لنموذج (PASS) إلى الآتي :

(١) **التخطيط** Planning : وطبقا للنموذج العصبي التشريحي لأنظمة المخ والمقدم من Luria، تعد هذه الوظيفة المعرفية إحدى مسؤوليات القشرة قبل الأمامية للفص الجبهي، وتعرف بأنها وظيفة نشطة Dynamic انتقالية يتدخل فيها الوعيAwareness، أو التعاقب Succession المعتمد والمحدد للأفعال الموجهة نحو انجاز بعض الأهداف ؛ لذلك فهي تعتبر من أهم شروط تأدية

المهام والأنشطة سواء لسلوكيات الراشدين أم الأطفال، كما تعتبر من ضروريات اتخاذ القرار والتنظيم والأداء، ومظهرا من مظاهر الضبط المعرفي(شوشة، ٢٠٠٦).

(٢) الانتباه Attention: ووفقا لأنظمة المخ لدى Luria تعد المنطقة السفلية من الفص الجداري، ومناطق الثلاموس Thalamus واللوزة Amygdala و المنطقة الأمامية من التلفيف الحزاميGyrus Cingulate الأساس العصبي لهذه الوظيفة، ويعرف الانتباه بأنه مجموعة من العمليات العصبية التي تتفاعل داخل المخ، على نحو يهدف إلى بأورة Focus أو تركيز الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من مثيرات خارجية تقع في المجال المعرفي للفرد، أو تنشأ من مثيرات داخلية من الجسم يستطيع الفرد من خلالها أن يختار أو ينتقي منها مع ما يتفق مع حالة التهيؤ المعرفي لديه. ويرى Metzler & Jones (2010) أن هذه الوظيفة المعرفية تقوم بعدة وظائف ومنها: توجيه عمليات التعلم والتذكر والإدراك، عزل المثيرات التي تعيق عمليات التعلم Learning والتذكرMemory والإدراك Perception، وتوجيه الحواس نحو المثيرات التي تخدم عملية الإدراك perception، وتنظيم البيئة Environmental regulation المحيطة بالإنسان.

ووفقا لما ذكره كل من (الشرقاوي، ٢٠٠٣؛ الزغول و الزغول،٢٠٠٣؛ الزيات ،٢٠٠٦) يصنف الانتباه إلى الأنواع الآتية: (أ) الانتباه الانتقائيSelective Attention: و يحدث انتقائيا بسبب محدودية الطاقة المعرفية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات، لذلك يتطلب هذا الانتباه طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت

غالبا ما تكون عالية ودافعية استمرار الانتباه قد لا تكون بدرجة عالية. (ب) الانتباه اللاإرادي القسري Compulsory Attention : ويعد هذا الانتباه لا إراديا ، و قسريا حيث يركز الفرد انتباهه على مثير يفرض نفسه على الفرد بطريقة قسرية دون جهد لدرجة يصبح فيها الانتباه لا شعوريا.(ج) الانتباه الاعتيادي Ordinary Attention : وهو الانتباه لمثير يشبع حاجات الفرد ودوافعه الذاتية حيث يركز الفرد انتباهه إلى مثير واحد من بين عدة مثيرات بيسر وسهولة تامة ، ولا يحتاج إلى طاقة وجهد معرفي أو جسدي لتركيز الانتباه لذلك يصعب تشتيته حتى لو حاولنا ذلك. (د) الانتباه التوقعي Expected Attention : وهو الانتباه لمثير يتوقع حدوثه في موعد محدد كالانتباه لموعد مباراة كرة قدم ، أو الانتباه لمثير مزعج يتوقع حدوثه بعد السماع عنه من مصدر معين. (هـ) الانتباه المركزFocused Attention في الانتباه المركز يكون الشخص مطالباً بتوجيه انتباهه إلى عدد قليل من المثيرات أو قنوات المعلومات.(و) الانتباه الموزع Divided Attention : ويحدث عندما يكون المطلوب من الفرد ما أن يقوم بأكثر من مهمة في نفس الوقت. (ز) الانتباه المشتت Dispersive Attention : ويحدث هذا النوع من الانتباه حينما تتعدد المثيرات المتقاربة في الشدة بحيث يتعذر على الفرد تركيز الانتباه في مثير بعينة.

(٣) التآني Simultaneity : ويعرف بأنه تكامل المثيرات المتواجدة أو المتزامنة والتي تتطلب من الفرد وضعها في مثير واحد أو في مجموعة في ضوء معرفة العلاقات المنطقية عن طريق إدراك النمط الكلي للمثيرات ، أو عن طريق اكتشاف العلاقة بين أجزاء المعلومات المتضمنة في المهمة أو في المثير نفسه ، وفقا لنموذج Luria لأنظمة المخ فان هذه الوظيفة المعرفية تعد

الانعكاس للاختلاف بين الأنشطة المتكاملة للقشرة المخية وفقا لأنظمة المخ لدى Luria (شوشة، ٢٠٠٦).

(٤) التتابع Succession: وتعد الانعكاس الثاني للاختلاف الأنشطة المتكاملة للقشرة المخية، وطبقا لنموذج Luria فان التتابع المعرفي Cognitive Succession يراد به قدرة الفرد على دمج أو وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية و منتظمة زمنيا داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب، والتمييز لعملية التتابع يكون في مدى قدرة كل عنصر على الارتباط بكل الأجزاء التي قبله، وهذه العملية تتطلب القوة في أداء التسلسل والتوليف بين تلك الأجزاء، إضافة إلى الإدراك الكلي للمثيرات المتتابعة (شوشة، ٢٠٠٦).

ويؤكد كل من Naglieri; Das & Goldstein (2014) أن منظومة الوظائف المعرفية (PASS) التخطيط Planning – الانتباهAttention – التآني Simutaneity – التتابع Succession لا يمكن اعتبارها وظائف وعمليات منفصلة، أو أنها تعمل بشكل منعزل ؛بل تعمل في نسق متكامل، تعتمد على العمل المترابط فيما بينها أثناء أداء المهام المعرفية وغير المعرفية، وعلى الرغم من ذلك فهي تعمل وفق أوزان متفاوتة من مستويات الأداء وفقا لطبيعة المهام المراد تنفيذها.

هذا ويرى Barkley (2012) أن الوظائف المعرفية التنفيذية تسهم في تحقيق التوافق النفسي والمعرفي والاجتماعي مع مثيرات البيئة المحيطة بالفرد ،كما تسهم في عمليات التنظيم والتوجيه الذاتي لمجموع الأنشطة الانفعالية، و تسهم أيضا في الضبط المعرفي Cognitive control لأنظمة معالجة

المعلومات، وتنظيم الأفكار، والاستجابات السلوكية، بالإضافة إلى تنشيط وتوجيه وتوظيف العمليات والأساليب والاستراتيجيات المعرفية على نحو أكثر إنتاجية ومرونة و اتساقا مع متطلبات المهام والمواقف المعرفية المختلفة.ويذكر Marton (2008) أن الوظيفة التنفيذية تعد أحد مكونات الوعي بالمعرفة نظرا لاشتمالها على وظائف متخصصة مثل: اتخاذ القرار حول المشكلة، واختيار الأسلوب الذي يمكن من خلاله الوصول إلى حل مناسب وصحيح؛ وبالتالي فالوظيفة التنفيذية تعمل كضابط معرفي لمعالجة المعلومات عبر التواصل مع كل من مكونات الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى Long-term memory وما وراء الذاكرة Met memory بالإضافة إلى عملها كجهاز تنظيمي وتفسيري يسمح بمقارنة الأهداف من خلال استراتيجيات المراقبة الذاتية Self-monitoring Strategy's للنشاط المعرفي المعقد.

وترجع الأهمية التربوية لدراسة الوظائف المعرفية إلى أنها تسهم في وضع اطر مناسبة لتصنيف المتعلمين في مجموعات، وما تسهم في صياغة مجموعة من القواعد و الإجراءات لإدارة عملية التعلم Management Learning بما يضمن تحقيق أقصى درجات اندماج المتعلم بمهمات تعليمية تتناسب ومستوياته المعرفية؛ وعليه فأنشطة التعلم المستندة على المخ Brain Based Learning عادة ما تكون طريقة أكثر فعالية وتنظيما في تنمية المواهب العلمية، والقدرات الإبداعية، والنواحي الوجدانية، والمنطقية لدى المتعلمين؛ وبالتالي فالمعلمين بحاجة ماسة إلى كم كبير من المعارف المتصلة بطبيعة ومستوى الوظائف المعرفية التنفيذية لطلابهم؛ لأن ذلك من شأنه أن يسهم في

الاستكشاف المبكر لمختلف مشكلات النمو المعرفي، والاضطرابات المعرفية المرتبطة بكل من الانتباه والذاكرة والتعلم ، بالإضافة إلى استكشاف مشكلات القصور في التفاعلات الاجتماعية (Nuangchalerm, ; Gazzaniga,2008 Sharples & Sheard ,2015; Charnsirirattana,2010 ;Jenson,2009) وفي ذات السياق يؤكد Sharples (2010) إلى أن النتائج التي توصل لها الباحثون في جامعة أكسفورد of Oxford University بعد تطبيق البرنامج التدريبي لتنمية معارف المعلمين في موضوع الوظائف المعرفية التنفيذية إلى أن البرنامج التعريفي أسهم وبشكل كبير في تطوير العديد من استراتيجيات وطرائق التدريس على نحو أصبحت به أكثر إثارة ، و متعة سواءً لدى المراهقين العاديين أم الموهوبين، أم لمتفوقين، أم ممن يعانون من اضطرابات تشتت الانتباه Attention Deficit Disorders بأنواعها.

هذا من جهة ومن جهة أخرى، يرى Barkley (2012) أن الوظائف المعرفية تسهم في تحقيق التوافق النفسي والمعرفي والاجتماعي مع مثيرات البيئة المحيطة بالفرد ، كما تسهم في عمليات التنظيم والتوجيه الذاتي لمجموع الأنشطة الانفعاليةEmotional self-regulation، و تسهم أيضا في الضبط المعرفي لأنظمة معالجة المعلومات وتنظيم الأفكار والاستجابات السلوكية، بالإضافة إلى تنشيط وتوجيه وتوظيف العمليات والأساليب والاستراتيجيات المعرفية على نحو أكثر إنتاجية ومرونة و اتساقا مع متطلبات المهام والمواقف المعرفية المختلفة.

وعلى نحو وثيق الصلة بالمنحى العصبي للوظائف المعرفية، تعتبر سرعة المعالجة العصبية للمعلومات Neural processing speed أحد المتغيرات

الفسيولوجية العصبية والمعرفية التي حظيت باهتمام بالغ في العقود الثلاثة الأخيرة في مجال البحوث النفسية خصوصا بعد تطور البحوث في مجال التخصص الوظيفي لنصفي المخ Hemispheric Specialization و الجسم الثفني Corpus Callosum (الجسم الجاسئ) في المخ، و الذي يعتبر حزمة من الأنسجة العصبية يشكله أكثر من (٢٠٠)مليون محور عصبي Axon تعمل على وصل قشرة كل نصف كروي من المخ مع الأخرى (Romei,et al,2008) ؛ لذلك تعتبر سرعة المعالجة العصبية إحدى المكونات الأدائية لعملية نقل و تبادل السيالات العصبية Nerve Impulse بين مناطق الجهاز العصبي المختلفة، كما تعتبر سرعة المعالجة العصبية من المؤشرات الهامة لكل من كفاءة التكامل والدمج الوظيفي بين نصفي المخ، كما أنها تؤدي دورا حاسما في ضمان تفعيل أقصى درجات تجهيز المعلومات Li، Bin، Hong and Gao ,2010 ؛ Takeuchi; Oouchida and Izumi,2012).

ويشير مصطلح المعالجة العصبية Neural Processing إلى عملية نقل الاستثارة أو النبضات العصبية والتنشيط العصبي، والتي تسير في اتجاه واحد من منطقة ما في الجهاز العصبي إلى منطقة أخرى بهدف تدعيم عمل وظيفة عصبية أو معرفية معينة، وعادة ما تتم هذه العملية إما بواسطة نبضات كهربائية أو عن طريق التفاعلات الكيميائية بين الأعصاب (Billy,2013).

وفي ضوء كل من: (أ) تنوع الألياف العصبية في مختلف أجزاء المخ والتي تشمل الألياف المنعكسة projection fibers ، والرابطة Association fibers ، ألياف المقرن المعظمCorpus Callosum fibers (ب) اختلاف وتمايز التخصصات الوظيفية لتلك الألياف العصبية.

هـذا و ذكـر كـل مـن (Boyson, 2013 ; Basso,et al ,2006) أن هنـاك ثلاثة أنواع للمعالجة العصبية للمعلومات والمثيرات الحسية داخل المخ وهي : (١) المعالجة العصبية داخل النصف المخي الواحد Lateralized Processing Interhemispheric : ويقصد به نقل الاستثارة والتنشيط بين مناطق مختلفة داخل شق واحد فقط من شقي المخ (٢)المعالجة العصبية بين مناطق القشرة المخية Cerebral cortex والمناطق تحت القشرية Subcritical Area : ويقصد به نقل الاستثارة والتنشيط بين جذع المخ والبناءات التحتية ، ومناطق القشرة المخية.

(٣) المعالجة العصبية بين نصفي المخ Interhemispheric Processing ويقصد به انتقال المعلومات والتنشيط بين شقي المخ أثناء الأداء على المهام الحركية أو المعرفية وكذلك أثناء الاستجابة الانفعالية. Neural Processing Speed

ويشير مصطلح سرعة المعالجة العصبية Neural Processing Speed إلى الوقت الذي تستغرقه المعلومات و التنبيهات العصبية للمرور بين نصفي المخ وصولا إلى مرحلة إصدار الاستجابة ، هذا و تقدر سرعة انتقال السيال العصبي في الأعصاب بحوالي (١٢٠) متراً بالثانية أي ما يعادل (٤٣٢)كم في الساعة ، إذ يتم تبادل التنبيهات والرسائل بين شقي المخ بعدد (٤) مليار تنبيه عصبي في الثانية الواحدة (Banich, & Compton ,2011).

و وفقا لما أورده كل من Nowickaa and Tacikowsk (2011)، تشير الأدلة والنتائج التجريبية أن سرعة المعالجة العصبية البشر تعد محدودة ، مما يعني أن نقل وتكامل المعلومات بين النصفين الكرويين للمخ من خلال الجسم

الثفني Corpus Callosum يتطلب المزيد من الوقت والطاقة العصبية ؛لذلك قد تكون سرعة التوصيل العصبي أكثر كفاءة عند استخدام احد النصفي الكرويين من المخ خلال أداء المهام البسيطة وهو ما يعزز أسلوب المعالجة الجانبية لنصفي المخ Lateralization Interhemispheric.

و وفقا لافتراضات نظرية توظيف احد نصفي المخ Hemispheric recruitment theory في معالجة المعلومات والتنبيهات العصبية والمقدمة من Hellige ,Cox & Litvac في عام ١٩٧٩م فإن نوع المهمة، وظروف وأنماط التجنيب والتعاكسLaterality patterns، وسعات المعالجة العصبية Hemispheric Processing Capacities اللازمة لتأدية المهمة، تؤثر على نمطالمعالجة العصبية، فالمهمة البسيطة ذات المتطلبات المعرفية القليلة تُعالج بشكل أكثر كفاءة عبر استخدام شق واحد فقط، بينما المهام المعقدة التي تتضمن خطوات أكثر في المعالجة فهي تُؤدي بشكل أفضل عندما يتشارك شقي المخ في معالجتها(Guzzetti &Daini, 2014)،

وفي ذات السياق تؤكد نظرية توظيف احد نصفي المخ في معالجة المعلومات على أهمية عامل التنشيط العصبي والمعرفي Neurocognitive activation بين نصفي المخ وذلك في إحداث وتحقيق التكامل بين النصفين الكرويين، فالتكامل الوظيفي بين نصفي المخ يتطلب تآزر وتناسق كبير بما يؤدي تحقيق اكبر قدر من التآزر و المعالجة العصبية (Carp, Fitzgerald, Taylor & Weissman,2012).

ويشير كل منLiuzzi, Hörni، Zimerman, Gerloff & Hummel (2011)إلى أنه يمكن قياس و تلمس مؤشرات سرعة المعالجة العصبية من خلال

بعض الدوال الإجرائية السلوكية كرصد حركات سرعة اليدين والتنسيق الحركي بينهما، والتآزر البصري الحركي Visual-Motor Integration، ومطابقة الأشكال البصرية؛ هذا ويشير كل من Cinaz, Vogt, Arnrich & Tröster (2011) أن قياس زمن المعالجة العصبية أو زمن الرجع Reaction Time لا تعد من الاختبارات المعقدة، كما أنها تتميز بقدرتها على الكشف عن الاختلافات في الكفاءة المعرفية لدى الأفراد بشكل عام؛ وذلك نظرا لاعتمادها على قياس الوقت المنقضي بين عمليتي عرض المثير واستجابة الفرد له.

هذا ويرى كل من Takeuchi; Oouchida & Izumi(2012) إلى أن اختلاف سرعة المعالجة العصبية لدى الأسوياء من الممكن أن تتأثر بمجموعة من العوامل غير المرضية كالعمر بالإضافة التي مقدار التدريب وممارسة المهام المعرفية.كما ظهر من خلال مراجعة الباحث لدراسة كل من (Trivedi,2010 ;Seidler et al., 2010 ;Reuter-Lorenz & Lustig, 2005) أن الاختلافات في زمن المعالجة العصبية لدى الأفراد الأسوياء ممن لا يعانون من أي اضطراب جسمي أو عصبي لدى متفاوتي المراحل العمرية تعزى إلى مجمل الاختلافات في أنماط أنشطة المخ والتغيرات العصبية المصاحبة للتقدم في العمر؛ فزيادة الاعتماد على نقل المعالجة العصبية بين نصفي المخ عادة ما يزداد مع التقدم في السن، في حين يميل المراهقين إلى الاعتماد على معالجة المهام المرتبطة بأحد نصفي المخ.

وترجع الأهمية التربوية لدراسة متغير سرعة المعالجة العصبية ؛كونها تعد احد مصادر الفروق الفردية في مستويات معالجة وتجهيز المعلومات، وكفاءة عمليات التعلم اللغوي والمعرفي، بالإضافة إلى أنها تعد من المنبئات الجيدة بصعوبات التعلم، وبالعديد من المتغيرات المعرفية المكونة للقدرة العقلية العامة ، كما يعتبر موضوع سرعة المعالجة العصبية أحد الموضوعات الحديثة في مجال بحوث علم نفس التعلم Dimond &Rusch,2013 ;van der Knaap (&van der Ham,2011).

هذا ويؤكد كل من Marzi; Mancini & Savazzi, (2009) على أن تعاظم استخدام تكنولوجيا المعلومات في مختلف الحقول والمجالات الإنسانية والاجتماعية والتعليمية يستوجب دراسة سرعة المعالجة العصبية ؛ لتحقيق أكبر قدر من المشاركة والاستجابة السريعة سواء على مستوى أنشطة التعلم والتعليم أم أنشطة التواصل الاجتماعي و المعلوماتي.

ويظهر من خلال مراجعة الباحث لنتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت التخطيط كوظيفة معرفية و التضارب المعرفي المرتبط بالذاكرة العاملة كدراسة (Metzler, et al ؛ Pritchard ,2011 ؛ Hanslmayr, et al,2008 ,2012) أن الأنشطة المعرفية للفص الجبهي – والتي منها وظيفة التخطيط- تزداد بصفة ملحوظة مع زيادة التضارب المعرفي المرتبط خاصة عند قراءة أسماء الألوان المكتوبة بألوان مختلفة، كما أن الوظائف المعرفية (بشكل عام)، و المرتبطة بالمسارات العصبية بالفص الجبهي تسهم في كفاءة عمل الذاكرة العرضية خاصة عند زيادة العب المعرفي لدى الكبار الأسوياء.

ويظهر من خلال مراجعة الباحث لنتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت الانتباه كوظيفة معرفية و التضارب المعرفي المرتبط بالذاكرة العاملة كدراسة (Weast& Lavie; Hirst Fockert& Viding,2004; Meier & Kane, David,et al ,2012 Neiman,2010;Ikeda, et al ,2011; 2013) أن توزيع الانتباه يساعد في التقليل من التضارب المعرفي أو ما يعرف بالصراع بين عمليتي التنشيط والتثبيط عند قراءة أسماء الألوان مكتوبة بألوان مختلفة، وأن سرعة المعالجة الزمنية للانتباه تساعد على تخفيض الحالة غير المتوافقة لجملة التداخلات المعرفية لمهام ستروب، بالإضافة إلى أن تشتت الانتباه يزيد الأعباء المعرفية لأنظمة معالجة وتجهيز المعلومات البصرية بشكل عام، والى أن اعتماد الفرد على الضبط المعرفي للانتباه الانتقائي كنظام معالجة للمثيرات البصرية قد يخفض من الحمل المعرفي في الذاكرة العاملة.

ويظهر من خلال مراجعة الباحث لنتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت التتابع والتزامن كوظيفتين تنفيذيتين و التضارب المعرفي المرتبط بالذاكرة العاملة كدراسة(Barrouillet;Bernardin ;Portrat ;Vergauwe &Camos,2007 ؛ Soutschek; Strobach & Schubert, 2013 ؛ Kalanthroff, Avnit & Henik,2014) أن وظيفة التتابع تمكن الفرد من وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب عادة ما تسهم في تقليل مستويات التضارب المعرفي والتي تتضمن إعاقة مجمل العمليات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة بما يؤثر على كفاءة وزمن أنشطة التعرف والاستدعاء، وأن كفاءة إجراء المحاكمات

والاستدلالات للمثيرات البصرية المتعارضة يمكن أن تسهم في حل الصراعات الناتجة عن التداخلات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة.

كما ظهر خلال مراجعة الباحث لنتائج بعض البحوث والدراسات التي تناولت سرعة المعالجة العصبية و التضارب المعرفي المرتبط بالذاكرة العاملة كدراسة (Raz, et al ,2010; Sullivan, Rohlfing, & Pfefferbaum, 2010 ؛ Bo ; Jennett & Seidler,2011; Hikaru,et al,2010 ؛ Cinaz, Vogt, Arnrich & Tröster ,2011; Shahar,et al,2014 ؛ Blackmon,et al,2015) أن الجسم الجاسئ Corpus Callosum المسئول عن سرعة المعالجة العصبية في المخ عادة ما يكون مسئولا عن سرعة معالجة المعلومات في الذاكرة العاملة، وأن انخفاض زمن المعالجة العصبية بين نصفي المخ قد يكون احد العوامل المؤثرة في انخفاض كفاءة المكون اللفظيPhonological Loop من الذاكرة العاملة، بالإضافة إلى وجود إسهام متبادل بين سرعة المعالجة العصبية و مجمل أنظمة الذاكرة العاملة ؛ فالتدريب على تعزيز إجراءات ومهام المنفذ المركزي Central Executive في الذاكرة العاملة يسهم في زيادة سرعة المعالجة العصبية، في حين أن كفاءة الانتقال والمعالجة العصبية تحفز من كفاءة المكونين البصري –المكانيVisuospatial Component ، والمكون اللفظي، وأن انخفاض زمن سرعة المعالجة العصبية عادة ما يعبر عن العجز المعرفي المتمثل في زيادة الأعباء على عمليات الذاكرة، بالإضافة إلى أن الفروق الفردية في سرعة المعالجة العصبية قد تكون من المؤشرات المهمة لزيادة التضارب المعرفي في المهام المراد معالجتها لدى الأفراد.

مشكلة البحث:

توصي دراسة كل من (Metzler, et al ,2012 ؛ Strobach & Schubert, 2013 ؛ Kalanthroff, Avnit & Henik,2014 ؛ Blackmon,et al,2015) بأن يولي الباحثون في مجالي علم نفس التعلم، وعلم النفس المعرفي العصبي اهتمامهم بدراسة الآليات والمتغيرات المسئولة عن التعلم الإنساني - بشكل عام - كمهمة تنتمي إلى نظم معالجة وتجهيز المعلومات سواء بشكل مباشر أم غير مباشر، وأن ينصب تركيزهم البحثي نحو دراسة متغير التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة، والذي يعد (التضارب) من المشكلات النفسية والتربوية والمعرفية التي تزايدت حولها الفجوات العلمية والأسئلة البحثية ،لاسيما في ظل الوظائف المعرفية التي تؤدّيها الوحدات الوظيفية لأنظمة المخ وفقا للنموذج المقدم من Luria ، وفي ظل سرعة المعالجة العصبية وفقا لنظرية توظيف احد نصفي المخ في معالجة المعلومات والمقدمة من Hellige ,Cox & Litvac ؛ واللتان تعدان من أقوى النماذج المعرفية والعصبية المفسرة للفروق في أنظمة الذاكرة العاملة وما يرتبط بها من متغيرات.

و بالنظر للأدبيات والدراسات والبحوث السابق عرضها يتبين أن البيئتين العربية والمحلية تفتقر وبشكل واضح إلى إسهامات بحثية حديثة تواكب التطورات العلمية في مجالي علم نفس التعلم ، وعلم النفس المعرفي العصبي ؛ الأمر الذي يترتب عليه افتقار التراث النفسي العربي والمحلي للمعارف والتطبيقات والممارسات التربوية والنفسية والمعرفية المواكبة للتطورات والاهتمامات العلمية والبحثية المعاصرة ؛ وبالتالي تحددت مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي:

س /هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وكل من الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لنموذج (PASS) وسرعة المعالجة العصبية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية ؟.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن مقدار ومستوى دلالة العلاقة الارتباطية بين التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وكل من الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لنموذج (PASS)و سرعة المعالجة العصبية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية.

أهمية البحث: تبرز أهمية الدراسة الحالية من خلال:

الأهمية النظرية

١- أنها تعتبر الدراسة الأولى من نوعها في المملكة العربية السعودية – على حد اطلاع الباحث – التي تتناول دراسة متغير دراسة التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة في ضوء الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لنموذج (PASS) و سرعة المعالجة العصبية على نحو ينسجم مع التوجهات الحديثة عند دراسة المتغيرات النفسية والمعرفية.

٢- تركيزها على بعض المتغيرات العصبية و المعرفية ذات الموثوقية العلمية العالية في مجال بحوث التعلم والفروق الفردية Learning and individual differences.

(ب) الأهمية التطبيقية :

١- الإسهام في تحقيق هدف جودة عمليات التعلم و التعليم في المرحلة الثانوية من خلال الكشف عن بعض العوامل والمتغيرات المرتبطة بالعجز والفشل المعرفي لدى المراهقين الأسوياء كأحد الصيغ الإجرائية لمفهوم التضارب المعرفي، والتي تعد بذاتها احد أهم المشكلات التربوية التي تعيق كفاءة عمليات التعلم لدى طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية بشكل عام.

٢- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في اقتراح بحوث ودراسات شبه تجريبية تهدف إلى معالجة مشكلة زيادة الأعباء المعرفية لدى طلاب مراحل التعليم العام، والتي يمكن تلمس آثارها في ما تم استعراضه في أدبيات البحث على نحو قد يسهم في محاولة تحقيق هدف رعاية و إرشاد وتوجيه الطلاب بما يعزز عمليات التعلم لديهم.

مصطلحات البحث :

(١) **التخطيط** Planning : وهي وظيفة دينامية انتقالية يتدخل فيها الوعي أو التعاقب المعتمد والمحدد للأفعال الموجهة نحو انجاز بعض الأهداف(شوشة، ٢٠٠٦).

(٢) **الانتباه** Attention : وهو مجموعة من العمليات العصبية التي تتفاعل داخل المخ، على نحو يهدف إلى بأورة الشعور على عمليات حسية معينة تنشأ من مثيرات خارجية تقع في المجال المعرفي للفرد، أو تنشأ من مثيرات داخلية من الجسم يستطيع الفرد من خلالها أن يختار أو ينتقي منها مع ما يتفق مع حالة التهيؤ المعرفي لديه(شوشة، ٢٠٠٦).

(٣) التآني Simultaneity : وهـو تكامـل المـثيرات المتواجـدة أو المتزامنـة والتي تتطلب مـن الفـرد وضـعها في مـثير واحـد أو في مجموعـة في ضـوء معرفـة العلاقات المنطقية عن طريق إدراك النمط الكلي للمثيرات، أو عن طريق اكتشاف العلاقة بين أجزاء المعلومات المتضمنة في المهمة أو في المثير نفسه(شوشة، ٢٠٠٦).

(٤) التتابع Succession : يراد به قدرة الفرد على دمج أو وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية و المنتظمة زمنيا داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب، والتمييز لعملية التتابع يكون في مدى قدرة كل عنصر على الارتباط بكل الأجزاء التي قبله (شوشة، ٢٠٠٦).

(٥) سرعة المعالجة العصبية Neural processing speed : وهـو الـزمن المنقضي بين عملية استقبال و نقل الاستثارة أو النبضات العصبية والتنشيط العصبي، والتي تسير في اتجاه واحد من منطقة ما في الجهاز العصبي إلى منطقة أخرى بهدف تدعيم عمل وظيفة عصبية معنية تؤدي إلى استجابة وظيفية ما.

(٦) التضارب المعرفي Cognitive Conflict: وهو المقدار الكلي من الجهد المعرفي الذي يستهلكه الفرد أثناء معالجة وتجهيز مجموعة المعلومات أو المثيرات المتنافسة في الذاكرة العاملة خلال فترة زمنية محددة، والمتمثل في عدد الأخطاء المعرفية التي تنتج أثناء معالجة وتجهيز تلك المعلومات.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث: قام الباحث باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي لمناسبته لأهداف البحث.

عينة البحث: نظرا لتعدد أدوات البحث ولتطلبها إجراءات التطبيق الفردي لكل مفحوص؛ شملت العينة الفعلية للبحث (١٢٠) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية بالمدينة المنورة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية بعد التأكد من سلامتهم النفسية والجسمية وخلوهم من أيه أمراض أو صعوبات تعلم قد تؤثر على نتائج البحث وذلك استنادا على ملفات الإرشاد النفسي والطلابي لهم، وملاحظات معلميهم. وتكونت عينة الإناث من الآتي:

(٣٥) طالبة ممن يدرسن في الصفين الثاني والثالث المتوسط، بواقع(١٤)طالبة من الصف الثاني المتوسط، و (٢١) طالبة من الصف الثالث المتوسط، بلغ إجمالي متوسط عمرهن الزمني (١٤) سنة و(١٠) شهور، وشملت عينة الإناث أيضا (٣٢) طالبة ممن يدرسن في الصفين الثاني والثالث الثانوي، بواقع(١٩)طالبة من الصف الثاني الثانوي، و (١٣) طالبة من الصف الثالث الثانوي، بلغ إجمالي متوسط عمرهن الزمني (١٦) سنة و(٦) شهور.

في حين تكونت عينة الذكور من (٢٥) طالبا ممن يدرسون في الصفين الثاني والثالث المتوسط بواقع (١٢) طالبا من الصف الثاني المتوسط، و (١٣) طالبا من الصف الثالث المتوسط، بلغ متوسط عمرهم الزمني (١٤) سنة و(٧) شهور، وشملت عينة الذكور أيضا (٢٨) طالبا ممن يدرسون في الصفين الثاني والثالث الثانوي بواقع (١٦) طالبا من الصف الثاني الثانوي، و (١٢) طالبا من الصف الثالث الثانوي، بلغ إجمالي متوسط عمرهم الزمني (١٦) سنة و(٩) شهور.

ثالثاً : أدوات البحث

أولا : بطارية منظومة التقييم المعرفي : Cognitive Assessment System

قام Das, Naglieri and Kirby(1975) بإعداد هذه الأداة في صورتها الأجنبية بهدف قياس و تحديد الكفاءة المعرفية للأفراد وتشخيص جوانب القوة والضعف في عمليات التعلم ، وتقييم أداء الأفراد الذين لديهم عطب أو تلف في المخ ، وتقييم أداء الأفراد الموهوبين والأسوياء ، والاختبار مناسب للشرائح العمرية من سن (٥- ١٧) سنة ، وهذه البطارية تم تصميمها على أساس نظرية (PASS). وقام شوشة (٢٠٠٦) بإعداد هذه الأداة في صورتها العربية. واقتصر البحث الحالي على استخدام المهام المخصصة للفئة العمرية من (٨- ١٧)سنة لمناسبتها للخصائص العمرية لعينة البحث. وبشكل عام ، تتضمن هذه البطارية أربعة اختبارات فرعية هي :

١- **اختبار التخطيط** Planning : ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على انتقاء واستخدام الحلول المتاحة للمشكلة وضبط الاندفاع ، واسترجاع المعرفة ، والقدرة على تعميم واستخدام الاستراتيجيات واستنباطها ، وتوقع النتائج والتوجيه والتحكم الذاتي.ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة اختبارات فرعية ، وهي :

(أ) اختبار مضاهاة الأرقام Matching Number : يتكون هذا الاختبار من أربع فقرات ، تقدم في أربع ورقات ، وتوجد أرقام في كل صف والأرقام من ١- ٦ يكون فيها رقمان متشابهان ، وطول الأرقام يختلف في كل صف فالأرقام تزداد طولا في كل صف ، ويكون مطلوبا من المفحوص وضع خط تحت الأرقام المتشابهة ، وكل فقرة لها زمن معين ، والأفراد من سن(٨- ١٧)

يطبق عليهم الفقرات (٢- ٤). ويتم تصحيح الاختبار مع بداية تسجيل الزمن الذي يستغرقه المفحوص في إتمام المهمة وعدد الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص.

(ب) اختبار التخطيط لحل الرموز Planned Codes : ويتضمن هذا الاختبار لحل الرموز فقرتين – لكل رمز مرتب ترتيب خاص في صفوف وأعمدة، والرموز المكتوبة في أعلى كل فقرة، وكل رمز مع حرفين أسفله في مربع، والوقت المحدد لكل فقرة للفئة العمرية من سن (٨- ١٧) (٦٠) ثانية. ويتم تصحيح الاختبار مع بداية تسجيل الزمن الذي يستغرقه المفحوص في إتمام المهمة وعدد الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص.

(ج) اختبار التخطيط – التوصيل Planned Connections : ويتضمن هذا الاختبار من (٤)فقرات تتطلب توصيل الأرقام في ترتيب في ترتيب متعاقب، وأخر فقرتين تتطلب من المفحوص الأرقام بالحروف في ترتيب متعاقب. ويتم تصحيح الاختبار مع بداية تسجيل الزمن الذي يستغرقه المفحوص في إتمام المهمة وعدد الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص.

وبشكل عام تشير دلالات النجاح على الاختبارات الفرعية لعملية التخطيط إلى كفاءة الوظائف المعرفية المتضمنة في عملية التخطيط، وتشير دلالات الفشل أو الأداء المنخفض إلى ضعف أو نقص كفاءة هذه الوظائف المعرفية.

٢- **الانتباه**Attention : ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على بأورة التركيز والتيقظ العقلي وبقاء الانتباه نحو التفاصيل الجوهرية

والمعلومات المهمة ومقاومة التشتت الفكري، والانتباه الانتقائي. ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة اختبارات فرعية، وهي:

(أ) اختبار الانتباه على أساس ثبات المدرك Expressive Attention: ويقيس هذا الاختبار قدرة المفحوص على تغيير حالة الانتباه، والقدرة على تجنب الاستجابة للشكل المألوف، بينما يستجيب لشكل آخر، والفقرات الخاصة بالشريحة العمرية من سن(٨- ١٧) سنة تنقسم إلى ثلاث مهام، فالمهمة الأولى: تتطلب قراءة مجموعة من الكلمات لأسماء مجموعة من الألوان وتقدم بترتيب وتناغم معين، وتكتب هذه الأسماء بلون دون لونها ، أما المهمة الثانية تتطلب تسمية الألوان لكلمات مكتوبة بلونها، أما المهمة الثالثة فتتطلب قراءة كلمات مكتوبة بألوان مختلفة. ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب مجموع الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها.

(ب) اختبار البحث عن الأعداد Number Detection: ويقيس هذا الاختبار قدرة المفحوص على الانتقاء وعلى تغيير الانتباه ومقاومة التشتت ، وفي المهام الاختبارية الخاصة بالشريحة العمرية من سن(٨- ١٧) يطلب من المفحوص أن يضع خط تحت أعداد معينة تظهر في أعلى الصفحة. ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب السرعة و المجموع الكلي الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها.

(ج) اختبار الانتباه على أساس تغيير المدرك Receptive Attention: ويقيس هذا الاختبار قدرة المفحوص على مقاومة مشتتات الانتباه من بين مجموعة من المتشابهات، وفي المهام الاختبارية الخاصة بالشريحة العمرية من سن(٨- ١٧) يطلب من المفحوص أن يضع خط تحت زوج الصور المتشابهة

في الشكل أو الحروف التي لها نفس الاسم. ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب السرعة و المجموع الكلي الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها.

وبشكل عام تشير دلالات النجاح على الاختبارات الفرعية لعملية الانتباه إلى كفاءة الوظائف المعرفية المتضمنة في عملية الانتباه، وتشير دلالات الفشل أو الأداء المنخفض إلى ضعف أو نقص كفاءة هذه الوظائف المعرفية.

٣- **التآني** Simultaneity: ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على معرفة العلاقات المنطقية عن طريق إدراك النمط الكلي للمثيرات، أو عن طريق اكتشاف العلاقة بين أجزاء المعلومات المتضمنة في المهمة أو في المثير نفسه. ويتضمن هذا الاختبار ثلاثة اختبارات فرعية

(أ) اختبار المصفوفات غير اللفظية Non Verbal Matrices: ويتكون هذا الاختبار من مجموعة من الأشكال الهندسية مختلفة، وإدراك الأشكال يتم عن طريق المماثلة والتصور الذهني للفراغات أو الأجزاء الناقصة، ويتضمن هذا الاختبار (٣٣) فقرة، وتوجد بين تلك المصفوفات مصفوفة ناقصة، ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها.

(ب) اختبار العلاقات اللفظية المكانية Spatial Verbal: ويتكون هذا الاختبار من (٢٧) صورة تتطلب الفهم من خلال الوصف اللغوي للعلاقات المكانية، ويطلب من المفحوص أن يختار الصف اللفظي المناسب لطبيعة الأسئلة المحددة للعلاقة اللفظية المكانية، ويتم تصحيح الاختبار من خلال

حساب الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها خلال(٢٠) ثانية.

(ج) **اختبار ذاكرة الأشكال** Figure Memory : ويتكون هذا الاختبار من (٤٧) فقرة تتضمن اثنين أو ثلاثة من أبعاد الأشكال الهندسية لمدة (٥) ثواني، يطلب من المفحوص تحديد الشكل الأصلي بالقلم المتضمن في الشكل الأكبر. ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها، ويقف الاختبار عند فشل المفحوص في أربع فقرات متتالية.

وبشكل عام تشير دلالات النجاح على الاختبارات الفرعية لعملية التآني إلى كفاءة الوظائف المعرفية المتضمنة في عملية التآني، وتشير دلالات الفشل أو الأداء المنخفض إلى ضعف أو نقص كفاءة هذه الوظائف المعرفية.

٤- **التتابع** Succession : ويهدف هذا الاختبار إلى قياس قدرة المفحوص على دمج المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية و المنتظمة زمنيا داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب. والمهام المضمنة في هذا الاختبار تتطلب الحفظ والفهم لسلسلة منظمة من الأحداث والتي تقدم في ترتيب معين يتضمن هذا الاختبار ثلاثة اختبارات فرعية هي :

(أ) **اختبار تتابع أو سلاسل الكلمات** Word Series : ويتكون هذا الاختبار من (٢٧) فقرة، تتضمن كلمات مرتبة ترتيبا منفصلا متدرجة في الصعوبة، ويطلب من المفحوص قراءة مقاطع الكلمات بصوت عالي على وتيرة واحدة بمعدل كلمة في الثانية، ويطلب من المفحوص أيضا تكرار الكلمات بنفس الترتيب الذي اتبعه الفاحص. ويتم تصحيح الاختبار من

خلال حساب الإجابات الصحيحة التي نجح في المفحوص انجازها، ويقف الاختبار عند فشل المفحوص في أربع فقرات متتالية.

(ب) اختبار إعادة الجمل Sentences Repletion : ويتكون هذا الاختبار من (٢٠) جملة، تتكون من كلمات ألوان تقرأ على المفحوص، ويطلب من المفحوص تكرار الكلمات بنفس الترتيب الذي اتبعه الفاحص. ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها، ويقف الاختبار عند فشل المفحوص في أربع فقرات متتالية.

(ج) اختبار أسئلة الجمل Sentence Question : ويتكون هذا الاختبار من (٢١) جملة، تتكون من كلمات ألوان تقرأ على المفحوص، ويطلب من المفحوص الإجابة عن سؤال كلمات الألوان الأصلية المستهدفة. ويتم تصحيح الاختبار من خلال حساب الإجابات الصحيحة التي نجح فيها المفحوص انجازها، ويقف الاختبار عند فشل المفحوص في أربع فقرات متتالية.

وبشكل عام تشير دلالات النجاح على الاختبارات الفرعية لعملية التتابع إلى كفاءة الوظائف المعرفية المتضمنة في عملية التتابع، وتشير دلالات الفشل أو الأداء المنخفض إلى ضعف أو نقص كفاءة هذه الوظائف المعرفية.

الخصائص السيكومترية لبطارية منظومة التقييم المعرفي في البحث الحالي:

نظرا لتطلب بطارية منظومة التقييم المعرفي لإجراءات التطبيق الفردي لكل مفحوص قام الباحث الحالي باختيار عينة استطلاعية مكونة من (٦٨) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتحقق من الصدق العاملي للبطارية باستخدام التحليل العاملي التوكيدي Confirmatory

Factor Analysis ؛ بهدف التأكد من صدق البناء الكامن لكل بعد فرعي ، وللبطارية ككل ، والجدول (١) يوضح تشبعات الأبعاد الفرعية (التخطيط ، الانتباه ، التآني ، التتابع) بالعامل الكامن الواحد (التجهيز المعرفي).

جدول (١) يوضح نتائج تشبعات العوامل(الأبعاد الفرعية) بالعامل الكامن لبطارية منظومة التقييم المعرفي

العامل المشاهد	التشبع	الخطأ المعياري لتقدير التشبع	قيمة ت	مستوى الدلالة
التخطيط	٠,٥٢١	٠,٠٣٥	٧,١٤	٠,٠١
الانتباه	٠,٤٦٧	٠,٠٥١	٦,٢٢	٠,٠١
التآني	٠,٤٩٥	٠,٠٦٢	١١,٠٩	٠,٠١
التتابع	٠,٦٣٠	٠,٠٤٢	٨,٢٥	٠,٠١

كما قام الباحث الحالي بإيجاد معامل ثبات بطارية منظومة التقييم المعرفي على عينة استطلاعية مكونة من (٦٨) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية ، وقد تم حساب معامل ثبات بطارية منظومة التقييم المعرفي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠,٨١٤). ويظهر من الخصائص السيكومترية السابقة أن بطارية منظومة التقييم المعرفي تتمتع معاملات صدق وثبات تطمئن الباحث من حيث سلامة استخدامها في البحث الحالي

ثانيا : اختبار سرعة المعالجة العصبية : Neural processing speed

وفقا لأهداف البحث وتساؤلاته ، قام الباحث الحالي بالاستعانة بأحد الاختبارات الالكترونية الدقيقة المتاحة على شبكة الانترنت (http://getyourwebsitehere.com/jswb/rttest01.html) بشكل مجاني ، والاختبار معروف باسم The Online Reaction Time Test ، وهو اختبار

أدائي يعنى بقياس زمن الرجع اليدوي- البصري البسيط كأحد طرق قياس سرعة المعالجة العصبية. والاختبار عبارة عن (٥) مهام حاسوبية يطلب فيها من المفحوص الاستجابة بأسرع رد فعل ممكن بالضغط على زر (Enter) من لوحة المفاتيح فور رؤيته لمنبه بصري (اخضر اللون) يعرض على الشاشة بشكل مباشر تحت إيقونة مؤشرات الاستعداد، ويكمل المفحوص بقية المهام بعد ضغطه على الزر الأيمن من المؤشر الحاسوبي Mouse وهكذا، ومن خلال حساب الوقت المنقضي بين ظهور المنبه البصري و استجابة المفحوص بالضغط على الزر من لوحة المفاتيح يمكن الاستدلال على سرعة المعالجة العصبية لدى المفحوص.

و وفقا لما ذكره كل من Batra, Vyas, Gupta & Hada(2014)، فإن استخدام الاختبارات والأجهزة المحوسبة لقياس زمن الرجع يتطلب توفر مجموعة من المواصفات الحاسوبية في الجهاز المراد استخدامه في التجربة ومنها: أن يكون الحاسب الآلي المستخدم من نوع "Pentium4، وذاكرة وصول عشوائي من نوع DDR-RAM، سعتها GB2 و سرعتها بحدود ٢٠٠/٢٦٦/٣٣٣/٤٠٠ في العملية الواحدة، أما عن الشاشة فلابد أن تكون شاشة ملونة من نوع (١٧) بوصة مزدوجة السطح وبها فلتر داخلي، كما يجب أن يتوفر في الحاسوب متصفح مناسب ،ومحرك JavaScript، وأن يكون الحاسوب متصلا بشبكة الانترنت وبسرعة تحميل مناسبة يفضل ألا تقل عن (٢٣٩,٠٠ كيلوبايت/ثانية).

الخصائص السيكومترية لاختبار سرعة المعالجة العصبية في البحث الحالي:

وللتحقق من صدق اختبارThe Online Reaction Time ، قام الباحث بحساب معامل حساب صدق المقارنة الطرفية (الصدق التمييزي)، وذلك بعد بترتيب أفراد العينة الاستطلاعية والبالغ عددهم (٥٦) مفحوصا ترتيباً تنازلياً حسب زمن الرجع البسيط التي حققها كل مفحوص منهم في استجابته على الاختبار، ثم تم اختيار أعلى (٢٧ ٪) من الدرجات وعددهم (١٥مفحوصاً)، وأدنى(٢٧ ٪) من الدرجات وعددهم(١٥مفحوصاً)، وتم إجراء المقارنة بين درجات المجموعتين باستخدام اختبارMann-Whitney ، وبلغت قيمة U (٣,٥٢)، وكانت دالة عند مستوى (٠,٠١).

وللتحقق من ثبات اختبار سرعة المعالجة العصبية، قام الباحث الحالي بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٥٦) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك بفاصل زمني مقداره (١٨) يوما، وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار بلغ (٠,٨٧٠). ويظهر من الخصائص السيكومترية السابقة أن اختبار سرعة المعالجة العصبية يتمتع بمؤشرات صدق وثبات تطمئن الباحث من حيث سلامة استخدامها في البحث الحالي.

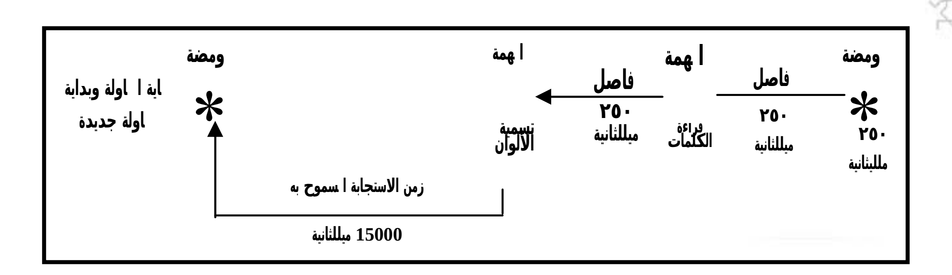
ثالثا: مهمة ستروب (الكلمة ولون الحبر): Stroop Word- Colour Interference Test

تعد مهمة ستروب من أشهر المستخدمة في مجال البحوث المعرفية ولاسيما في البحوث التجريبية لمتغير ذاكرة العاملة وما يرتبط بها من متغيرات معرفية تتركز حول مهام مكون الضبط التنفيذيCentral Executive ، و وفقا لأهداف البحث وتساؤلاته ، قام الباحث الحالي بالاقتصار على بإعداد

مجموعة المهام التي تهدف إلى قياس الحالة غير المتوافقة لتعبيرها الدقيق عن مضمون زيادة التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة، وذلك نظرا لما تمثله هذه الحالة من التضارب المعرفي من خلال إيقاف أو تعطيل عملية تجهيز مهمة ما لارتباط أنظمة التجهيز بمعالجة المهمة أخرى وهو ما اتفقت عليه دراسة كل من(Kalanthroff, Avnit & ؛Strobach & Schubert, 2013 Henik,2014) ؛ وعليه قام الباحث بإعداد (٢٠) محاولة أدائية منها (٥) محاولات تدريبية، و(١٥) محاولة أساسية تستخدم للاستدلال على عدد الأخطاء التي يقع فيها المفحوص نتيجة التضارب المعرفي لمكون الضبط التنفيذي بالذاكرة العاملة (وفقا للحالة غير المتوافقة من مهام ستروب).

وصف المهام: نظرا لتطلب هذا النوع من المهام الحاسوبية Softwareلتراخيص استخدام Product Licensing مرتفعة التكلفة المادية من قبل مصممي ومطوري Developer Edition النسخ المتعددة من مهام ستروب، وبعد اطلاع الباحث على العديد من الأدبيات التي قدمت وصفا جيدا لطبيعية المهام المستخدمة في قياس التضارب المعرفي لمكون الضبط التنفيذي بالذاكرة العاملة، قام الباحث وبالتعاون مع احد مختصي تصميم البرامج الحاسوبية بإعداد مهمة حاسوبية Software تضمنت مهمتين فرعيتين تم توزيعها على شاشتين أساسيتين تُعرضان بصريا على المفحوص بشكل فردي، و بإمكان البرنامج الحاسوبي تقييم الأداء المعرفي للمفحوص وحسابه من حيث دقة الاستجابات وسرعتها.و يمكن وصف المهام الحاسوبية وفقا للاتي:

شكل (١) يوضح تتابع عرض مهام اختبار التضارب المعرفي (وفقا للحالة غير المتوافقة لستروب).



أولا : عند تشغيل البرنامج الحاسوبي و قبل بداية التطبيق الفعلي للمهام يظهر للمفحوص مجموعة من التعليمات المكتوبة والتي تشرح له وطبيعة الأداء المطلوب منه ، ولا ينتهي العرض منها إلا

بعد أن يضغط المفحوص على مفتاح Enter ، ثم تظهر للمفحوص على شاشة Monitor الحاسوب (٥) محاولات تدريبية للتأكد من فهمه للتعليمات بشكل جيد.

ثانيا : عند بداية عملية التجريب والقياس تظهر للمفحوص ومضة بصرية باللون البرتقالي تستغرق (٢٥٠) ميللي ثانية ، ثم يتبعها فاصل زمني مقداره (٢٥٠) ميللي ثانية ، ثم تظهر بعد ذلك شاشة تتضمن مهمة معرفية يطلب فيها من المفحوص قراءة غير جهرية لعدد (٥)كلمات : أحمر ، أخضر ، أزرق ، أصفر ، اسود ، كتبت بلون واحد (أسود) وهذه الكلمات تعرض في كل محاولة بترتيب مختلف ، وهي مهمة تمهيدية لتهيئة المفحوص و إشغاله بمهمة معرفية فرعية عن المهمة الأساسية ، وتمكث هذه المهمة المعروضة بصريا مدة (٣٠٠٠ملي ثانية) فقط.

شكل (٢) وضح أحدى مهام قياس التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وفقا للحالة غير المتوافقة

أقرأ الكلمات الآتية :
أسود أزرق أخضر أحمر أصفر

ثانيا : تظهر للمفحوص على شاشة الحاسوب المهمة الأساسية(وفقا للحالة غير المتوافقة من مهام ستروب)يطلب من المفحوص فيها تسمية الألوان : أحمر ، أخضر ، أزرق ، أصفر ، اسود ، إذ يكون لون الحبر مخالفا لمعنى الكلمة ، وتتطلب هذه المهمة من المفحوص الضغط على بعض المفاتيح المخصصة بشكل مباشر ، إذ خصص للون الأخضر المفتاح (G) ، وخصص للون الأحمر المفتاح (R)بينما خصص للون الأزرق المفتاح(B) ، وخصص للون الأصفر المفتاح(Y) ، إذ يجب على المفحوص الاستجابة لمفتاح اللون المناسب بغض النظر عن الكلمة المكتوبة فيتم الضغط على المفتاح المخصص له. يقوم البرنامج الحاسوبي بحساب الفترة الزمنية الفاصلة بين ظهور هذا المهمة وبين الضغط على مفتاح محدد من لوحة المفاتيح والتي تمثل محاولة واحدة.

شكل (٣) يوضح أحدى مهام قياس التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وفقا للحالة غير المتوافقة

سمي الأوان الآتية :
أخضر أحمر أصفر أزرق أسود

ووفقا لما اتفقت عليه العديد من أدبيات البحث في مجال قياس التضارب المعرفي باستخدام مهام ستروب كدراسة Meier & Kane,2013; Weast & Kalanthroff, Eyal; Avnit, Amir & Henik, ؛ Neiman, 2010) (Avishai,2014 قام الباحث بتحديد الزمن المخصص لعرض والاستجابة في كل محاولة بـ (١٥٠٠) ملي ثانية، بينما حدد لهذه لكل محاولة (٥٢٥٠) مللي ثانية وللمحاولات ككل (٢٠مهمة ×٥٢٥٠= ١٠٥٠٠٠مللي ثانية أي دقيقة و ٧٥ثانية). هذا ويعتمد وصول المفحوص للإجابة الصحيحة في هذه المهمة على قدرته على اتخاذ القرار بالاستجابة للمثير بعد تثبيط أو تعطيل المثيرات المنافسة له، ويتم حساب درجة المفحوص على هذه المهمة من خلال حساب عدد الاستجابات الخاطئة والتي تعبر عن درجة الخطأ بسبب التضارب المعرفي بين البديل الصحيح والبدائل الأخرى التي تتعارض معه والتي تشير بدورها إلى التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.

وبشكل عام يتطلب تشغيل هذا البرنامج الحاسوبي Software توفر معالج من نوع Pentium4 ، وشاشة ملونة من نوع (١٧) بوصة مزدوجة السطح، و ومحرك. JavaScript

الخصائص السيكومترية لمهمة ستروب (الكلمة ولون الحبر)في البحث الحالي: نظرا لتطلب لمهمة ستروب (الكلمة ولون الحبر) لإجراءات التطبيق الفردي لكل مفحوص، قام الباحث الحالي باختيار عينة استطلاعية مكونة من (٨٥) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك باستخدام الصدق العاملي Factorial Validity بطريقة المكونات الأساسية مع تدوير المحاور Principal Components بطريقة الفاريماكس Varimax ،

وأسفرت النتائج عن أن جميع المحاولات الأساسية (١٥) والتدريبية (٥) المكونة لمهمة قياس التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وفقا للحالة غير المتوافقة، كانت تشبعاتها أعلى من (٠,٤٠) ولتمتعها بقيم سالبة، ولهذا تم الإبقاء عليها جميعا إذ تشبعت على عامل واحد فسر (٧٢,٢١٪) من التباين الكلي، كما تجاوزت قيمة الجذر الكامن لكل منها الواحد الصحيح.

جدول(٢) يوضح نتائج التحليل العاملي لاختبار التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وفقا للحالة غير المتوافقة

رقم المحاولة	التشبع	رقم المحاولة	التشبع	رقم المحاولة	التشبع	رقم المحاولة	التشبع	رقم المحاولة	التشبع
١ (تدريبية)	٠,٦٢	٥(تدريبية)	٠,٤١	٤(أساسية)	٠,٤٤	٨(أساسية)	٠,٥٢	١٢(أساسية)	٠,٤٩
٢(تدريبية)	٠,٤٤	١(أساسية)	٠,٤٩	٥(أساسية)	٠,٥٣	٩(أساسية)	٠,٤٦	١٣(أساسية)	٠,٥٢
٣(تدريبية)	٠,٥٩	٢(أساسية)	٠,٥١	٦(أساسية)	٠,٤٨	١٠(أساسية)	٠,٦١	١٤ (أساسية)	٠,٤٦
٤(تدريبية)	٠,٥٥	٣(أساسية)	٠,٤٣	٧(أساسية)	٠,٦٧	١١(أساسية)	.٠٥٩	١٥ (أساسية)	٠,٦٤

وللتحقق من ثبات مهام اختبار التضارب المعرفي وفقا الحالة غير المتوافقة والمنتمية إلى مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر)، قام الباحث الحالي بحساب معامل الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق على عينة استطلاعية مكونة من (٨٥) طالب وطالبة ممن يدرسون في المرحلتين المتوسطة والثانوية وذلك بفاصل زمني مقداره (٢١) يوما، وأشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار المستهدف لقياس التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وفقا للحالة غير المتوافقة بلغ (٠,٨٦٢). ويظهر من الخصائص السيكومترية السابقة أن مهمة ستروب (الكلمة ولون الحبر) تتمتع بمعاملات صدق وثبات تطمئن الباحث من حيث سلامة استخدامها في البحث الحالي.

نتائج البحث ومناقشتها

نص تساؤل البحث الحالي على : هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وكل من الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لنموذج (PASS) وسرعة المعالجة العصبية لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية ؟.للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معامل الارتباط لبيرسون Pearson Correlation Coefficient.

جدول (٣) يوضح معاملات الارتباط بين المتغيرات المستقلة والمتغير التابع محل الدراسة (ن=١٢٠).

المتغير		التخطيط	الانتباه	التآني	التتابع	سرعة المعالجة العصبية
التضارب المعرفي	ارتباط بيرسون	- ٠,٣٨٥❖❖	- ٠,٤٩٨❖❖	- ٠,٣٧٤❖❖	- ٠,٤٥١❖❖	- ٠,٤٢٢❖❖

يتبين من الجدول (٣) ما يلي :

(أ) بالنسبة للعلاقة بين التخطيط كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة : يتبين وجود معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التخطيط كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية السالبة والتي بلغت (٠,٣٢٥) إلى أن زيادة قدرة الفرد على التخطيط كوظيفة تنفيذية تشتمل على التمثيل المعرفي للمعلومات Cognitive Representation of Information المتضمنة في المهام المعرفية أو تلك التي تسبق القيام بالأداء المعرفي تعتبر من مظاهر الضبط المعرفي Cognitive Control التي يتداخل فيها مكونات الوعي الذاتي Self Awareness مع مجموعة الأساليب والاستراتيجيات Styles and

Strategiesالمتعلقة بمراحل التنظيم المعرفي Cognitive Organization وهو ما انعكس على خفض مستوى التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة لدى أفراد عينة البحث.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة البحثية تعد منطقية خاصة في ظل استحضار محدودية سعة عمليات تجهيز المعلومات Information processing capacity لدى الإنسان ؛ فمن الناحية التربوية والنفسية يمكن القول بأن زيادة قدرة المتعلم على التخطيط يساعده في التعرف على عناصر الاختلاف بين حالة ونمط الهدف أو الأداء المرغوب تحقيقه وبين الحالة الفعلية للمهمة المعرفية، وبالتالي فأن التخطيط كوظيفة تنفيذية تساعد المتعلم على انتقاء الأسلوب أو الإستراتيجية التي من شأنها أن تخفض من حجم وعدد عناصر الاختلافات بين الهدف الفعلي والهدف المطلوب انجازه، بالإضافة إلى ضمان التوزيع الفعال والمرن بين مهام البحثعن المعلومات في الذاكرة العاملة المرتبطة بالمهمة المطلوب انجازها وبين المعلومات والمصادر المعرفية Cognitive sources المرتبطة بالهدف المراد معالجته وتجهيزه بشكل متزامن مع مهمة أو هدف معرفي أخر، فعندما يفشل المتعلم في التخطيط للمهمة المعرفية المطلوب منه انجازها فانه سيجد صعوبة كبيرة في عمليات الكف Inhibition و الضبط المعرفي لعمليات التمثيل العقلي للمعلومات أو المثيرات المتنافسة وذلك في مجمل مكونات الذاكرة العاملة ولاسيما مكون الضبط التنفيذي Central Executive.

أما على المستوى التطبيقي للبحث وإجراءاته، فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تشير إلى أن ارتفاع مستوى الوظيفة التخطيطية والتنظيمية الفعالة لدى

أفراد عينة البحث انعكس سلبا على مستوى وحجم التضارب المعرفي (والذي تمثل بانخفاض عدد الأخطاء على مهام الحالة غير المتوافقة Inconsistent Condition والمنتمية إلى مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر) خاصة في مرحلتي الترميز والاسترجاع Encoding and Retrieval من الذاكرة العاملة.

وأما على المستوى العصبي المعرفي - طبقا للنموذج العصبي التشريحي لأنظمة المخ (PASS) المقدم منLuria - فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تؤكد أن القشرة المخية Cerebral cortex قبل الأمامية للفص الجبهي Frontal lobe تعد من مظاهر الضبط المعرفي عند مواجهة المعلومات أو المثيرات المتنافسة أثناء المراحل المبكرة لتجهيز المعلوماتProcessing information ، كما تؤكد أن تكوين الخطط المعرفية Cognitive plans والتحليل المنطقي Logical analysis واستخلاص القواعد للمعلومات المراد معالجتها بشكل متزامن Synchronous processing تعتبر مسئولة عن تنظيم الإدراك البصري Visual perception أثناء أداء المهام المعرفية المتزامنة.

وعليه يمكن الاستدلال على أن: الفص الجبهي له دور مهم في تنظيم أنشطة الذاكرة العاملة، وانه يعد أحد الأسس العصبية والتشريحية لوظائفها، وان التخطيط كوظيفة تنفيذية يمثل سلوكا هاما، و احد متطلبات الضبط ومراقبة التمثيلات المعرفية التي تتدخل في تنفيذ المهام المعرفية المتزامنة بما يقلل التضارب المعرفي في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (Hanslmayr, et al,2008 ؛ Pritchard ,2011 ؛ Metzler,

et al ,2012) والتي أشارت إلى أن زيادة فعالية وظيفة التخطيط تقلل من مصادر وحجم التضارب المعرفي المرتبط ببعض مهام الذاكرة العاملة خاصة عند قراءة أسماء الألوان المكتوبة بألوان مختلفة، والى أن تدني الوظيفية التخطيطية لدى المراهقين تساعد على زيادة التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة مما يؤدي إلى كف عمليات التجهيز لديهم بشكل مفاجئ.

(ب) بالنسبة للعلاقة بين الانتباه كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة: يتبين من الجدول (٣) وجود معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين الانتباه كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية السالبة والتي بلغت (٠,٤٩٨) إلى أن زيادة قدرة الفرد على بأورة أو تركيز شعوره على المثيرات الحسية التي تقع في مجال المعرفي على نحو Attention وموزع Divided من شأنه أن ينعكس على خفض مستوى التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، و أيضا تأتي منسجمة مع النتيجة المبينة في الفقرة (أ). من الناحية التربوية والنفسية يمكن فهم هذه النتيجة من خلال استحضار أن زيادة قدرة المتعلم على بأورة شعوره أو تركيز عملياته الحسية على تلك المثيرات التي تقع في مجاله المعرفي سيستطيع من خلالها أن يختار أو ينتقي من تلك المثيرات مع ما يتفق مع حالة التهيؤ المعرفي لديه، وهو ما يتضمن في طياته محاولة إحداث أكبر قدر من العلاقات الوظيفية بين مجموعة من القدرات الانتباهية: كالقدرة على بدء الاستجابة، والثبات عليها، والقدرة على وكف المثيرات المتنافسة، و المرونة المعرفية Cognitive Flexibility في نقل الاستجابة وتحويلها بين المهام المعرفية و المثيرات المتعددة

سواء داخل حجرة الدراسة ، أم داخل الموضوع المراد تعلمه من شأنها (أي تلك القدرات الانتباهية) أن تسهل على المتعلم أداء أي عملية معرفية ما تعتمد على مجموعة من المثيرات المتنافسة والمتضاربة في وقت متزامن ، وعليه يعد الانتباه كوظيفة تنفيذية من المتطلبات الهامة للتغلب على الفشل المعرفي Cognitive Failureالمرتبط بتعدد حجم الأعباء و التداخلات المعرفية (في الذاكرة العاملة) والتي قد ترجع إلى اداءات ومتطلبات معرفية سابقة ومختلفة في عناصرها لكنها قائمة على نفس طبيعة تلك المثيرات المراد تعلمها. ويرى الباحث أن مجمل المهارات والقدرات المكونة للانتباه كوظيفة تنفيذية كالقدرة على بدء الاستجابة ، والثبات عليها ، والقدرة على وكف المثيرات المتنافسة ، و المرونة المعرفية في نقل الاستجابة وتحويلها تعد من المهارات الواجب تضمنها ضمن مختلف السياقات التعليمية لإسهامها الكبير في معالجة الأفكار وتكوين المدركات والتعامل مع المثيرات البيئية ، واستعادة المعلومات ، على نحو لا يزيد من أعباء عمليات تجهيز المعلومات.

أما على المستوى التطبيقي للبحث وإجراءاته ، فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تشير إلى أن ارتفاع مستوى الوظيفة الانتباهية لدى أفراد عينة البحث انعكس سلبا على مستوى وحجم التضارب المعرفي (والذي تمثل بانخفاض عدد الأخطاء على مهام الحالة غير المتوافقة أثناء معالجة المعلومات في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة. ويرى الباحث أن هذه العلاقة الارتباطية السالبة قد تكون بسبب محدودية الطاقة المعرفية للفرد ومحدودية سعة التخزين وسرعة معالجة المعلومات ، فالانتباه كوظيفية تنفيذية تتطلب طاقة وجهد كبيرين من الفرد لأن عوامل التشتت غالبا ما تكون عالية ودافعية استمرار

الانتباه قد لا تكون بدرجة موازية لها ؛ وعليه يمكن فهم أن استعانة أفراد عينة البحث بكل من : الانتباه المركز Focused Attention نحو عدد قليل من المثيرات أو قنوات المعلومات المستخدمة في مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر)، وبالانتباه الموزع Divided Attention عندما يكون المطلوب من منهم أن يقوموا بأكثر من مهمة في نفس الوقت من شأنه تقليل عدد أخطاء هم على اختبار على مهام الحالة غير المتوافقة، ولعل هذه النتيجة البحثية تتفق ضمنيا مع ما أشار إليه (2010) Baddeley والذي يفترض بأن عملية الضبط الانتباهي Attention control تعد بديلا فعالا عند مواجهة المعلومات أو المثيرات المتنافسة أثناء مراحل تجهيز المعلومات، وتحديد عند فشل المخططات المعرفية لدى الأفراد والتي تعد غير كافية (أي المخططات المعرفية) لتنشيط واستحداث مجموعة الإجراءات المعرفية المناسبة.

وأما على المستوى العصبي المعرفي - طبقا للنموذج العصبي التشريحي لأنظمة المخ (PASS) المقدم منLuria - فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تؤكد أن المنطقة السفلية من الفص الجداري تعد أيضا من مظاهر القدرة على التحول والانتقال والانفصال الانتباهي بين المثيرات المتنافسة والمتضاربة أثناء أداء المهام المعرفية المتزامنة. وعليه يمكن الاستدلال على أن : المنطقة السفلية من الفص الجداري لها دور مهم في تنظيم أنشطة الذاكرة العاملة، و أنها تعد أحد الأسس العصبية والتشريحية لوظائفها، وان الانتباه كوظيفة تنفيذية يمثل سلوكا هاما، و يعد أيضا احد متطلبات الضبط ومراقبة التمثيلات المعرفية التي تتدخل في تنفيذ المهام المعرفية المتزامنة بما يقلل التضارب المعرفي في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (Weast& Lavie; Hirst Fockert& Viding,2004; Meier & Kane, David,et al ,2012 Neiman,2010;Ikeda, et al ,2011; 2013) والتي أوضحت أن زيادة القدرة الانتباهية يساعد في التقليل من التضارب المعرفي أو ما يعرف بالصراع بين عمليتي التنشيط والتثبيط عند قراءة أسماء الألوان المكتوبة بألوان مختلفة، بالإضافة إلى أن تشتت الانتباه يزيد الأعباء المعرفية لأنظمة معالجة وتجهيز المعلومات البصرية بشكل عام، والى أن اعتماد الفرد على الضبط المعرفي للانتباه الانتقائي كنظام معالجة للمثيرات البصرية قد يخفض من التضارب والحمل المعرفي في الذاكرة العاملة.

(ج) بالنسبة للعلاقة بين التآني كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة

يتبين من الجدول (٣) وجود معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التآني كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة. ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية السالبة والتي بلغت (٠,٣٧٤) إلى أن زيادة قدرة الفرد على إيجاد تكامل المثيرات المتزامنة من شأنه أن ينعكس على خفض مستوى التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، و أيضا تأتي منسجمة مع النتيجتين المبينتين في الفقرتين (أ ،ب). ومن الناحية التربوية والنفسية يمكن فهم هذه النتيجة من خلال استحضار أن زيادة قدرة المتعلم على التعامل مع مثيرات التعلم المتنافسة والمتزامنة في ضوء وضعها في مثير واحد أو في مجموعة تنتظم في علاقة منطقية Logical أو دلالية Semantic سواء عن طريق إدراك

النمط الكلي لها من خلال الاستعانة بقوانين الجشطالت Gestalt Laws ، أو عن طريق توظيف أكبر قدر من شبكة ترابطات المعاني أثناء عمليات تجهيز المعلومات سواء بين أجزاء المعلومات المتضمنة في المهمة المعرفية ، أم بين تلك المعلومات المتضمنة في المثير نفسه والتي شأنها (أي التآني كوظيفة تنفيذية) أن تسهل على المتعلم أداء أي عملية معرفية تعتمد على توافر مجموعة من المثيرات المتنافسة والمتضاربة في وقت متزامن دون إي زيادة في حجم التضاربالمعرفي لمجمل أنشطة الذاكرة العاملة بشكل عام ومهام مكون الضبط التنفيذي بشكل خاص ؛وعليه يعد التآني كوظيفة تنفيذية من المتطلبات الهامة للتغلب على زيادة حجم الأعباء والتضاربات المعرفية (في الذاكرة العاملة) التي قد ترجع إلى أنشطة ومتطلبات معرفية سابقة ومختلفة في عناصرها لكنها قائمة على نفس طبيعة تلك المثيرات المراد تعلمها.

أما على المستوى التطبيقي للبحث وإجراءاته ، فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تشير إلى أن ارتفاع مستوى الوظيفة التنفيذية التأني لدى أفراد عينة البحث والذي تمثل في قدرتهم على دمج وتنظيم المعلومات في مجموعات وصور شبه مكانية في طبيعتها وفي شكل كلي لمجموعة مهام عرض الألوان بأسماء مختلفة انعكس سلبا على مستوى وحجم التضارب المعرفي (والذي تمثل بانخفاض عدد الأخطاء على مهام الحالة غير المتوافقة أثناء معالجة المعلومات في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه العلاقة الارتباطية السالبة قد تعزى إلى ارتفاع مستوى قدرة أفراد عينة البحث على إجراء صياغات منطقية ناقصة تنطوي على درجة عالية من المهارة المعرفية في إزالة الغموض المعرفي Cognitive

Ambiguityعن مجمل المثيرات المكونة لمهام اختبار التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة وذلك من خلاله امتلاكهم القدرة على إدراك وتفسير العلاقات والمنطق المحدد لتكوين العلاقة بين المثيرات المعروضة وتحديد مجالها ، أو استكمالها بعنصر مناسب ، أو من خلال الاستحضار والفهم الدائم لمتطلبات أداء المهمة المستهدفة ، خاصةً في ظل إعادة تنظيمهم للموقف الإدراكي Cognitive Domainللمهمة ككل ؛ وبالتالي فأفراد عينة البحث استطاعوا عزل وانتزاع الموضوع المدرك والتحليل الإدراكي للمهام المعرفية ، كما استطاعوا استخلاص مقومات وعناصر المثيرات المتنافسة والمتضاربة ، مما يسهم في خفض عدد المسارات المعرفية عند معالجة المثيرات المستخدمة في مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر) ، الأمر الذي افرز في نهاية المطاف تقليل عدد أخطاء هم على اختبار مهام الحالة غير المتوافقة.

وأما على المستوى العصبي المعرفي - طبقا للنموذج العصبي التشريحي لأنظمة المخ (PASS) المقدم منLuria - فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تؤكد أن القشرة المخية Cerebral cortex تعد أيضا من مظاهر القدرة على التعامل مع المثيرات المتنافسة والمتضاربة أثناء أداء المهام المعرفية المتزامنة. وعليه يمكن الاستدلال على أن: القشرة المخية لها دور مهم في تنظيم أنشطة الذاكرة العاملة ، و أنها تعد أحد الأسس العصبية والتشريحية لوظائفها ، وان التآني كوظيفة تنفيذية تمثل سلوكا هاما ، وأحد متطلبات الضبط ومراقبة التمثيلات المعرفية التي تتدخل في تنفيذ المهام المعرفية المتزامنة بما يقلل التضارب المعرفي في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (Barrouillet;Bernardin ;Portrat ;Vergauwe &Camos,2007 ؛ Soutschek; Strobach & Schubert, 2013 ؛ Kalanthroff, Avnit & Henik,2014) والتي بينت أن تجهيز المعلومات في ظل وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب عادة ما تسهم في تقليل مستويات التضارب المعرفي والتي تتضمن إعاقة مجمل العمليات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة بما يؤثر على كفاءة وزمن أنشطة التعرف والاستدعاء، وأن كفاءة إجراء المحاكمات المعرفية Cognitive Judgments والاستدلالات للمثيرات البصرية المتعارضة يمكن أن تسهم في حل الصراعات الناتجة عن التداخلات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة.

(د) بالنسبة للعلاقة بين التتابع كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة

يتبين من الجدول (٣) وجود معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين التتابع كوظيفة تنفيذية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة. ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية السالبة والتي بلغت (٠,٤٥١) إلى أن زيادة قدرة الفرد على وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية والمنتظمة زمنيا داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب من شأنه أن ينعكس على خفض مستوى التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، و أيضا تأتي منسجمة مع النتائج المبينة في الفقرات (أ ، ب، ج).

ومن الناحية التربوية والنفسية يمكن فهم هذه النتيجة من خلال استحضار أن زيادة قدرة المتعلم على التعامل مع مثيرات التعلم المتنافسة والمتزامنة في ضوء قدرته على الإدراك الكلي بين أجزاء المثيرات المتتابعة وتسلسلها، والتوليف بينها، والقدرة على دمجها، أو وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية و منتظمة زمنيا داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب تعتبر من المتطلبات والمعطيات و القواعد و الفعالة عند تجهيز ومعالجة تلك المثيرات المتنافسة والمتزامنة والتي يتطلب تجهيزها زيادة التضارب المعرفي على الذاكرة العاملة بشكل واضح، وبالتالي فإن التتابع كوظيفة تنفيذية والقائم على المعنى والمستوى السطحي Shallow Level من المعالجة لا تلقى انتباها كافيًا من قبل المتعلم، الأمر الذي يعني زيادة التضارب المعرفي مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة، في حين أن التعامل مع مثيرات التعلم المتنافسة والمتزامنة والتي يتم معالجتها بشكل ومستوى عميق Deep Level ويتم معالجتها و تحليلها تحليلاً تامًا، و معززاً بالارتباطات والعلاقات القائمة على المعنى فإنها تقلل من حجم التضارب المعرفي ؛ وعليه فالتتابع كوظيفة تنفيذية يتضح في القدرة على التنظيم الجيد للمعلومات والمعطيات المتعلقة بالمثيرات المتنافسة والمتضاربة والمتزامنة التي يواجهها المتعلم سواء في حجرة الدراسة أم في الموضوع المراد تعلمه في حين أن انخفاض التتابع كوظيفة تنفيذية لدى المتعلم من شأنه أن يؤدي زيادة التضارب المعرفي في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة، وإلى آثار ذاكرة ضعيفة ومعدل تضاؤل سريع.

ويرى الباحث أن مجمل المهارات المكونة للتتابع كوظيفة تنفيذية كمهارات الإدراك الكلي بين أجزاء المثيرات المتتابعة وتسلسلها، والتوليف بينها،

ودمجها، أو وضعها بعلاقات منطقية و منتظمة تعد من المهارات الواجب تضمنها ضمن مختلف السياقات التعليمية لإسهامها الكبيرفي معالجة الأفكار وتكوين المدركات والتعامل مع المثيرات البيئية، واستعادة المعلومات على نحو لا يزيد من أعباء عمليات تجهيز المعلومات.

أما على المستوى التطبيقي للبحث وإجراءاته، فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تشير إلى أن ارتفاع مستوى التتابع كوظيفة تنفيذية لدى أفراد عينة البحث والتي تمثلت في قدرتهم على تجميع وتجهيز مهام عرض الألوان بأسماء مختلفة في وحدات معرفية منتظمة وبشكل متتابع تحكمه علاقات زمنية في طبيعتها بغض النظر عن الشكل الذي قدمت به أصلاً انعكس سلبا على مستوى وحجم التضارب المعرفي (والذي تمثل بانخفاض عدد الأخطاء على مهام الحالة غير المتوافقة أثناء معالجة المعلومات في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه العلاقة الارتباطية السالبة قد تعزى إلى ارتفاع مستوى قدرة أفراد عينة البحث على التنظيم، والتوليف، و الدمج بين المثيرات غير المرتبطة، والبحث عن الأسباب والعلاقات بينها داخل سلسلة زمنية مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب تبدأ بعملية الملاحظة ثم وضع تفسير ومعنى أولي لها، بالإضافة إلى الاستعانة بالقوانين الجزئية المتعددة بما ينسجم مع متطلبات مهام الحالة غير المتوافقة والمنتمية إلى مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر) ؛وبالتالي يمكن القول بأن أفراد عينة البحث استطاعوا الوصول إلى مجموعة من العلاقات المنطقية أو استطاعوا استخلاص قواعد منطقية ساهمت في تنظيم عناصر المثيرات المتنافسة والمتضاربة وضمها في معنى كلي

واحد، مما ساهم في خفض عدد المسارات المعرفية عند معالجة المثيرات المستخدمة في مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر) ،الأمر الذي افرز في نهاية المطاف تقليل عدد أخطاء هم على اختبار مهام الحالة غير المتوافقة.

وأما على المستوى العصبي المعرفي - طبقا للنموذج العصبي التشريحي لأنظمة المخ (PASS) المقدم منLuria - فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تؤكد أن القشرة المخية Cerebral cortex تعد أيضا من مظاهر القدرة على التعامل مع المثيرات المتنافسة والمتضاربة أثناء أداء المهام المعرفية المتزامنة. وعليه يمكن الاستدلال على أن: القشرة المخية لها دور مهم في تنظيم أنشطة الذاكرة العاملة، و أنها تعد أحد الأسس العصبية والتشريحية لوظائفها، وان التتابع كوظيفة تنفيذية تمثل سلوكا هاما، كما تعد احد متطلبات الضبط ومراقبة التمثيلات المعرفية التي تتدخل في تنفيذ المهام المعرفية المتزامنة بما يقلل التضارب المعرفي في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (Barrouillet;Bernardin ;Portrat ;Vergauwe &Camos,2007 ؛ Soutschek; Strobach & Schubert, 2013 ؛ Kalanthroff, Avnit & Henik,2014) والتي بينت أن تجهيز المعلومات في ظل وضع المثيرات غير المرتبطة بعلاقات منطقية داخل سلسلة مرتبة على نحو متوالي ومتعاقب عادة ما تسهم في تقليل مستويات التضارب المعرفي والتي تتضمن إعاقة مجمل العمليات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة، وأن كفاءة إجراء المحاكمات والاستدلالات للمثيرات البصرية المتعارضة والمتزامنة يمكن

أن تسهم في حل الصراعات الناتجة عن التداخلات المعرفية المرتبطة بالذاكرة العاملة.

وبشكل عام يمكن القول بأن النتائج المبينة في الفقرات (أ، ب، ج، د) تنسجم ضمنيا مع ما ذهب إليه Barkley (2012) من أن الوظائف المعرفية التنفيذية تسهم في الضبط المعرفي لأنظمة معالجة المعلومات وتنظيم الأفكار والاستجابات السلوكية، بالإضافة إلى تنشيط وتوجيه وتوظيف العمليات والأساليب والاستراتيجيات المعرفية على نحو أكثر إنتاجية ومرونة و اتساقا مع متطلبات المهام والمواقف المعرفية المختلفة.

(هـ) بالنسبة للعلاقة بين سرعة المعالجة العصبية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة: يتبين من الجدول (٣) وجود معامل ارتباط سالب ودال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين سرعة المعالجة العصبية والتضارب المعرفي في الذاكرة العاملة ويشير وجود هذه العلاقة الارتباطية السالبة والتي بلغت (٠,٤٢٢) إلى أن سرعة عملية نقل الاستثارة أو النبضات العصبية والتنشيط العصبي شأنها أن تنعكس على خفض مستوى التضارب المعرفي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعد منطقية، و أيضا تأتي منسجمة ضمنيا مع النتائج المبينة في الفقرات (أ ، ب، ج، د). ومن الناحية التربوية والنفسية يمكن فهم هذه النتيجة من خلال استحضار أن ازدياد سرعة المعالجة العصبية لدى المتعلم داخل النصف المخي الواحد Lateralized Processing Interhemispheric تعد أحد عوامل التنشيط العصبي والمعرفي المسئولة عن إحداث وتحقيق اكبر قدر من المعالجة المعرفية للمهام المراد تعلمها ؛ ويمكن

فهم سرعة المعالجة العصبية في إحداث التعلم من خلال معرفة دورها الكبير في صعوبات التعلم المعرفي سواء تعلم القراءة، أم الحساب، فانخفاض سرعة المعالجة العصبية لدى المتعلم من شأنها أن تشكل مسارات من السيالات العصبية المتقطعة والمشوشة والتي بدورها لا تحدث الأثر المعرفي المتكامل على أنظمة الذاكرة العاملة، إذ تشكل تلك النبضات الكهربائية الناتجة عن التفاعلات الكيميائية بين الأعصاب أثارا ضئيلة على لا يمكن للانتباه كوظيفة تنفيذية أن يتعامل معها من خلاله الاختيار أو الانتقاء السليم لمثيرات المتنافسة مع ما يتفق مع حالة التهيؤ المعرفي لدى المتعلم، مما يؤدي في نهاية المطاف إلى إيجاد صعوبات كبيرة في عمليات الكف و الضبط المعرفي لعمليات التمثيل المعرفي للمعلومات أو المثيرات المتنافسة و، مما يعني فشل المتعلم في انجاز المهمة المعرفية المطلوب نتيجة زيادة التضارب المعرفي على مجمل مكونات الذاكرة العاملة باعتبارها نظام التجهيز الأوحد (وفقا لتصور Baddeley) ولاسيما مكون الضبط التنفيذي.

وأما على المستوى التطبيقي للبحث وإجراءاته، فيمكن القول بأن النتيجة السابقة تشير إلى أن زيادة سرعة المعالجة العصبية لدى أفراد عينة البحث انعكس سلبا على مستوى وحجم التضارب المعرفي (والذي تمثل بانخفاض عدد الأخطاء على مهام الحالة غير المتوافقة أثناء معالجة المعلومات في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

ويرى الباحث أن هذه العلاقة الإرتباطية السالبة قد تعزى إلى: سلامة التكوين الفسيولوجي والعصبي والتشريحي للحواس ولاسيما الحاسة البصرية، بالإضافة إلى سلامة مقومات التوصيل العصبي بما يتضمنه من

موصـلات عـصبية Neurotransmitters (والـتي مـن أشـهرها النـورإبينفرين Norepinephrine ، والاســـيتايل كـــولين AcetylCholine ، والــــدوبامين Dopamine ، والسيرتونين Serotonine ، والهيستامين Histamine، و الجابا GABA، و الجلوتاميـت Glutamate) داخـل منـاطق التـشابك العـصبي Synapse، والتي تسمح لكل خلية عصبية Neuron توصيل التنبيه الكهربائي أو الكيميـائي أو الحـراري أو الميكـانيكي إلى الخليـة العـصبية الـتي تليهـا ؛ وبالتالي تعد سرعة المعالجة العصبية نتاجا طبيعيا لسلامة إلى مقومات التوصيل العصبي الأمر الذي ينسجم مع متطلبات مهام الحالة غير المتوافقة والمنتمية إلى مهام ستروب (الكلمة ولون الحبر) ؛ وبالتالي يمكن القول بأن تقارب متوسط سرعات المعالجة العـصبية لـدى أفـراد عينـة البحـث ساهمت في خفـض عـدد المسارات المعرفيـة عنـد معالجـة المثيرات المستخدمة في مهـام ستروب(الكلمـة ولون الحبر) ، الأمر الذي افرز في نهاية المطاف تقليـل عـدد أخطـاء هـم علـى اختبار مهام الحالة غير المتوافقة ولاسيما على المكـون اللفظـي Phonological Loop ومكون الضبط التنفيذي Central Executive في الذاكرة العاملة.

وأما على المستوى العصبي المعرفي - طبقا للنموذج العـصبي التـشريحي لأنظمة المخ (PASS) المقدم منLuria - فيمكن القـول بـأن النتيجـة الـسابقة تؤكد أن التخصص الـوظيفي لنـصفي المـخ Hemispheric Specialization و الجسم الثفني Corpus Callosum (الجسم الجاسئ) في المخ واللـذين يعـدان إحـدى المكونـات الأدائيـة لعمليـة نقـل و تبـادل الـسيالات العـصبية Nerve Impulse بـين منـاطق الجهـاز العـصبي المختلفـة يعتـبران مـن المؤشـرات الهامـة لكـل مـن كفـاءة التكامـل والـدمج المعـرفي ، كمـا أنهمـا يـؤدي دورا حاسمـا في

ضمان تفعيل أقصى درجات تجهيز المعلومات عند مواجهة المعلومات أو المثيرات المتنافسة ؛ وبالتالي فهما يعدان أيضا من مظاهر القدرة على التعامل مع المثيرات المتنافسة والمتضاربة أثناء أداء المهام المعرفية المتزامنة. وعليه يمكن الاستدلال على أن: الجسم الثفني له دور مهم في تنظيم أنشطة الذاكرة العاملة، و أنه يعد أحد الأسس العصبية والتشريحية لوظائفها، وان سرعة المعالجة العصبية تمثل سلوكا هاما، كما تعد احد متطلبات الضبط ومراقبة التمثيلات المعرفية التي تتدخل في تنفيذ المهام المعرفية المتزامنة بما يقلل التضارب المعرفي في مكون الضبط التنفيذي في الذاكرة العاملة.

وبشكل عام تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج بعض الدراسات السابقة كدراسة (Raz, et al ,2010; Sullivan, Rohlfing, & Pfefferbaum, 2010؛ Bo ; Jennett & Seidler,2011; Hikaru,et al,2010؛ Cinaz, Vogt, Arnrich & Tröster ,2011؛ Shahar,et al,2014 Blackmon,et al,2015) والتي أوضحت أن الجسم الجاسئ Corpus Callosum المسئول عن سرعة المعالجة العصبية في المخ عادة ما يكون مسئولا عن بعض مهامو وظائف الذاكرة العاملة، وأن انخفاض زمن المعالجة العصبية بين نصفي المخ قد يكون احد العوامل المؤثرة في انخفاض كفاءة المكون اللفظي Phonological Loop، ومكون الضبط التنفيذي Central Executive، و المكونين البصري –المكاني Visuospatial Component في الذاكرة العاملة، بالإضافة إلى وجود إسهام متبادل بين سرعة المعالجة العصبية و مجمل أنظمة الذاكرة العاملة، وأن انخفاض زمن سرعة

المعالجة العصبية عادة ما يعبر عن العجز المعرفي المتمثل في زيادة الأعباء على عمليات الذاكرة العاملة.

وبشكل عام يكون القول بأن نتائج البحث الحالي السابق عرضها ومناقشتها تدعم الافتراض النظري الذي قامت عليه مختلف إجراءات البحث الحالي، والمتمثل بأن: عدد الأخطاء الناتجة بسبب التضارب المعرفي ترتبط بمدى كفاءة الوظائف المعرفية التي تؤديها بعض أجزاء المخ، بالإضافة إلى ارتباطها بمتغير سرعة المعالجة العصبية أثناء معالجة وتجهيز المعلومات و المثيرات المتنافسة بشكل متزامن.

التوصيات:

١- ضرورة أن يولي المعلمون والمعلمات في المرحلتين المتوسطة والثانوية جل اهتمامهم نحو تقرير مدى مناسبة تصميماتهم التعليمية لطبيعة المهام الدراسية، بالإضافة إلى التأكد من أن بيئات التعلم تحفز المتعلمين على استخدام منظومة الوظائف التنفيذية وفقا لنموذج (PASS)؛ لتحقيق اكبر قدر من انهماك المتعلمين بأنشطة التعلم.

٢- الاستناد إلى نتائج البحث الحالي كمقدمات نظرية مناسبة لصياغة تساؤلات وفروض علمية لبحوث مستقبلية تركز على فعالية تدريب طلاب وطالبات المرحلتين المتوسطة والثانوية على مجموعة من الأساليب والاستراتيجيات المعرفية لتخفيض التضارب المعرفي وفقا لنموذج (PASS)، و وفقا لافتراضات نظرية توظيف احد نصفي المخ Hemispheric recruitment theory.

٣- ضرورة تبني الجهات والإدارات التربوية والتعليمية لمبادرات علمية تتناول تطبيق برامج تدريبية لتنمية معارف المعلمين والمعلمات في موضوع الوظائف المعرفية التنفيذية وفقا لنموذج (PASS) بما يسهم في تطوير وتحسين استراتيجيات وطرائق التدريس على نحو تصبح به المقررات الدراسية أكثر إثارة ،و متعة سواءً لدى المراهقين العاديين أم الموهوبين، أم ممن يعانون من صعوبات التعلم.

٤- إجراء المزيد من الأبحاث في البيئة العربية والسعودية تتناول التأثيرات الثنائية والثلاثية بين متغيرات البحث الحالي ومتغيرات أخرى، أو إجراء دراسات مقارنة على عينات بحثية مختلفة من طلاب وطالبات المراحل التعليمة بالمملكة العربية السعودية والوطن العربي.

٥- ضرورة أن يولي الباحثون وطلاب الدراسات العليا في مجال علم النفس المعرفي بالجامعات السعودية جل اهتمامهم على متابعة مستجدات المعارف والتطبيقيات المستخلصة من البحوث التي تربط بين العلوم العصبية وعلم النفس المعرفي ؛ وذلك لما يشكله هذا النمط من البحوث من نقلة علمية وبحثية كبرى تواكب المستجدات العلمية على مستوى مخرجات البحث العلمي بالمملكة العربية السعودية لاسيما في مجال التعلم والفروق الفردية تحديدا.

* * *

قائمة المراجع العربية:

- الحربي، مروان بن علي(٢٠١٢). الفروق في مستوى تجهيز المعلومات لدى مرتفعي و منخفضي سعة الذاكرة في ضوء اختلاف استراتيجيات التجهيز و السرعة الإدراكية لدى طلاب الجامعة. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية - العلوم الإنسانية والاجتماعية - السعودية، ع ٢٤، ص ص ١٤٣ - ١٩٢.
- الزيات، فتحي مصطفى (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، (ط٢)، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزغول، رافع النصير و الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي، ط ١، عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- شوشة، أيمن الديب (٢٠٠٦). دليل مقياس منظومة التقييم المعرفي (CAS) للذكاء، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- الشرقاوي، أنور محمد (٢٠٠٣). علم النفس المعرفي المعاصر، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية
- الشقيرات، محمد عبد الرحمن (٢٠١٠). مقدمة في علم النفس العصبي، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبد القوي، سامي(٢٠١١). علم النفس العصبي الأسس وطرق التقييم، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- كحلة، ألفت حسين(٢٠١٢). علم النفس العصبي، الطبعة الأولى، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.

قائمة المراجع الأجنبية:

- Alloway ,Tracy & Alloway, Ross. (2011). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment, Journal of Experimental Child Psychology, (106) ,20–29
- Augustinova, M & Ferrand, L. (2012). Suggestion does not de-automatize word reading: Evidence from the semantically based Stroop task. Psychonomic Bulletin & Review, 1–7.
- Baddeley, A. (2010). Long-term and working memory: How do they interact? In Lars Beckman and Lars Nyberg (Eds), Memory, aging and the brain: a festschrift in honour of Lars-G∂ran Nilsson. Hove, UK: Psychology Press.
- Barkley, R. (2012). Executive Functions. New York, NY: Guilford Press.
- Banich, M & Compton, R. (2011). Cognitive Neuroscience (3rd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Boyson, Amy(2013). The effect of age on interhemispheric transfer time: an event related potential study, The Plymouth Student Scientist, 6, (2), 78-97.
- Brett, W; Flinga,B ; Melanie Chapekis,C ;Patricia, A;Reuter-Lorenzc,D ، Joaquin Angueraa, J; Boa, J; Langana, C & Welshe, R.(2011). Age

differences in callosal contributions to cognitive processes, Neuropsychologia 49 ،2564–2569.

- Basso, D., Vecchi, T., Kabiri, L. A., Baschenis, I., Boggiani, E & Bisiacchi, P. (2006). Handedness effects on interhemispheric transfer time: a TMS study. Brain Research Bulletin, 70, 228-232.
- Bo, J; Jennett, S & Seidler, R.(2011). Working memory capacity correlates with implicit serial reaction time task performance, Experimental Brain Research, (1), 73-81.
- Blackmon, K; Pardoe, H; Barr, W; Ardekani, B; Doyle, W, Devinsky, O; Kuzniecky R & Thesen, T.(2015). The corpus callosum and recovery of working memory after epilepsy surgery, 56(4):527.
- Barrouillet, P; Bernardin, S; Portrat, S; Vergauwe, E & Camos, V.(2007). Time and cognitive load in working memory, The Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 33(3), 570.
- Buntine W, Valtonen K &Taylor M. (2005). The ALVIS Document Model for a Semantic SearchEngine. Paper presented at the 2nd Annual European Semantic Web Conference, Heraklion, Crete.
- Billy R. Hammond.(2013). Lutein’s Influence on Neural Processing Speed, The 114th Abbott Nutrition Research Conference, April 8-9, 2013, Columbus, Ohio, USA,

- http://static.abbottnutrition.com/cmsprod/anhi.org/img/114th_Conference%20Proceedings%20Final%20112113.pdf.
- Batra, A ;Vyas, S.; Gupta,J; Gupta,K; & Hada, R.(2014).“A comparative study between young and elderly indian males on audio-visual reaction time,” Indian Journal of Scientific Research and Technology, 2(1), pp. 25–29.
- Carp, J., Fitzgerald, K., Taylor, S., & Weissman, D. (2012). Removing the effect of response time on brain activity reveals developmental differences in conflict processing in the posterior medial prefrontal cortex. NeuroImage, 59, 853-860.
- Cinaz, B; Vogt,C ; Arnrich,B & Tröster,G.(2011). A Wearable User Interface for Measuring Reaction Time, Proceedings of the Second International Conference on Ambient Intelligence, Amsterdam, The Netherlands, pp.41–50.
- Clair-Thompson, H & Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements in school: Shifting, updating, inhibition, and working memory. Quarterly Journal Of Experimental Psychology, 59(4), 745-759.
- David ,A;Volchan, E; Vila, J; Keil, A; de Oliveira, L; Faria-Júnior, A; Perakakis, P;Dias, E; Mocaiber, I; Pereira, M & Machado-Pinheir,

W.(2011). Stroop matching task: role of feature selection and temporal modulation, Experimental Brain Research, 208(4):595-605.

- Dimond,A & Rusch, A.(2013). Across Hemispheres Comparing Interhemispheric Transfer Times of Japanese and Americans, Research Manuscripts, 12, Retrieved April ,23, 2015, from http://www.kon.org/urc/v12/dimond.html.
- de Jong, T.(2010). Cognitive load theory, educational research, and instructional design: some food for thought, Instructional Science, 38:105–134.
- Gazzaniga, M. (2008). Learning, Arts and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition. NY/Washington DC: Dana Press.
- Gerjets, P., Scheiter, K & Cierniak, G. (2009). The scientific value of cognitive load theory: A research agenda based on the structuralist view of theories. Educational Psychology Review, 21, 43–54.
- Genenbacker, K. (2012). Executive functions as rated by teachers of preschool children with language impairment and typical language skills. (Senior honor's thesis). Eastern Illinois University, Charleston, IL.

- Guzzetti ,S & Daini, R.(2014). Inter-hemispheric recruitment as a function of task complexity, age and cognitive reserve, Neuropsychol Dev Cogn B Aging Neuropsychol Cogn. 2014;21(6):722.
- Hilbertm S; Nakagawa, T; Bindl, M & Bühner ,M. (2014) The spatial Stroop effect: A comparison of color-word and position-word interference. Psychonomic Bulletin & Review 21, 1509-1515.
- Hazeltine, Eliot & Mordkoff, Toby. (2014) Resolved but not forgotten: Stroop conflict dredges up the past. Frontiers in Psychology 5. Online publication date: 20-Nov-2014.CrossRef.
- Hikaru ,T; Atsushi, S;Yasuyuki, T; Satoru, Y; Yukihito, Y; Nozomi, K; Tohru, Y; Shozo, S & Ryuta, K.(2010). Training of Working Memory Impacts Structural Connectivity, The Journal of Neuroscience 30(9), 3297–3303.
- Hanslmayr, S; Pastötte, B; Bäuml, K; Gruber, S; Wimber, M & Klimesch W. (2008) The Electrophysiological Dynamics of Interference during the Stroop Task. Journal of Cognitive Neuroscience 20, 215-225.
- Hungerford, S & Gonyo, K. (2007). Relationships between executive functions and language variables. (Presentation at ASHA convention).
- Ikeda, Y; Okuzumi, H; Kokubun, M and Haishi, K(2011). Age-related trends of interference control in school-age children and young adults in the Stroop color-word test, Psychological Reports ,108(2):577.

- Jenson, E. (2009). Teaching with poverty in mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kalanthroff, Eyal; Avnit, Amir & Henik, Avishai (2014). Stroop proactive control and task conflict are modulated by concurrent working memory load, Psychonomic Bulletin & Review, 3, pp 869-875.
- Kuusisto, M. (2010). Behavioral aspects of executive functions of school-age children with a history of specific language impairment. (Licentiate thesis). University of Tampere, Finland.
- Kehoe, E., Farrell, D., Metzler-Baddeley, C., Lawlor, B., Kenny, R., Lyons, D., McNulty, J. Mullins, P.., Coyle, D. and Bokde, A. (2015). Fornix white matter is correlated with resting state functional connectivity of the thalamus and hippocampus in healthy aging but not in mild cognitive impairment- a preliminary study. Frontiers in Aging Neuroscience, 7(10) ,141
- Kalanthroff, E; Goldfarb L; Usher M and Henik, A (2013) Stop interfering: Stroop task conflict independence from informational conflict and interference. The Quarterly Journal of Experimental Psychology 66, 1356-1367.

- Kalanthroff ,E and Henik, A. (2013) Individual but not fragile: Individual differences in task control predict Stroop facilitation. Consciousness and Cognition 22, 413-419.
- Lavie,N ; Hirst,A; Fockert,J & Viding,E.(2004). Load Theory of Selective Attention and Cognitive Control, Journal of Experimental Psychology: General, 133 (3), 339–354.
- Li, Yun ; Bin, Guangyu ;Hong, Bo & Gao, Xiaorong (2010). A coded VEP method to measure interhemispheric transfer time (IHTT), Neuroscience Letters, V 472, (2), p.p123–127.
- Liuzzi, G; Hörniß,V; Zimerman, M; Gerloff, C. and Hummel, F. (2011). “Coordination of uncoupled bimanual movements by strictly timed interhemispheric connectivity,” Journal of Neuroscience, 31, (25), 9111–9117.
- Marton, K. (2008). Visuo-spatial processing and executive functions in children with specific language impairment. International Journal Of Language & Communication Disorders, 43(2), 181-200.
- Meier, M & Kane, M (2013).Working memory capacity and Stroop interference: global versus local indices of executive control, Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 39(3):748.

- Metzler-Baddeley, C. and Jones, R. W. (2010). Brief Communication: Cognitive Rehabilitation of Executive Functioning in a Case of Craniopharyngioma. Applied Neuropsychology, 17(4), 299-304.
- Marzi, Carlo; Mancini;Francesca ; Savazzi & Silvia(2009). Interhemispheric transfer of phosphenes generated by occipital versus parietal transcranial magnetic stimulation." Experimental brain research. Experimentelle Hirnforschung. Expérimentation cérébrale 192 (3): 431.
- Naglieri, J., Das, J. & Goldstein, S. (2014). Cognitive Assessment System–Second Edition (2nd ed.), Journal of Psychoeducational Assessment ، 33, 375.
- Noggle, C. & Dean, R.(2013) Contemporary Neuropsychology. New York: Springer.
- Nowickaa, Anna and Tacikowskia, Pawel.(2011). Transcallosal transfer of information and functional asymmetry of the human brain, Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition, 16, (1),35-74.
- Nuangchalerm, Prasart & Charnsirirattana, Duangkamon(2010). A Delphi Study on Brain-based Instructional Model in Science, canadian social science, Vol. 6, (4), pp. 141-146.
- Parris, B., Dienes, Z., Hodgson, T. (2012). Temporal constraints of the word-blindness post-hypnotic suggestion on Stroop task performance.

Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 38 (4), 833-837.

- Plass, J., Moreno, R & Brünken, R. (2010). individual Differences and Cognitive Load Theory. New York: Cambridge University Press.
- Reuter-Lorenz, P & Lustig, C. (2005). Brain aging: Reorganizing discoveries about the aging mind. Current Opinion in Neurobiology, 15(2), 245–251.
- Richard, G & Fahy, J. (2005). The source for development of executive functions. East Moline, IL: Linguisystems.
- Pritchard, Verena (2011). Classic Stroop Negative Priming Effects for Children and Adults Diverge With Less-Conflicting and Nonconflicting Conditions. The American Journal of Psychology 124, 405-419.
- Romei, Vincenzo; De Gennaro, Luigi; Fratello, Fabiana; Curcio, Giuseppe; Ferrara, Michele; Pascual-Leone ، Alvaro and Bertini, Mario(2008). Interhemispheric Transfer Deficit in Alexithymia: A Transcranial Magnetic Stimulation Study, sychotherapy and Psychosomatics,77, 175.
- Seidler, R., Bernard, J, Burutolu, T, Fling, B., Gordon, M., Gwin, J., et al. (2010).Motor control andaging: Links to age-relatedbrainstructural,functional, and biochemical effects. Neuroscience and Biobehavioral Reviews, 34(5), 13.

- Sharples, J. (2010). Executive Functions: Controlling the Learning Brain. The Times Festival of Education. Wellington College, Berks.
- Sharples J, and Sheard M (2015), Developing an evidence-informed support service for schools – reflections on a UK model. Evidence & Policy: A Journal of Research, Debate and Practice. Fast track articles online, January 2015.
- Shahar, N; Teodorescu, A.; Usher, M; Pereg, M & Meiran,N.(2014). Selective influence of working memory load on exceptionally slow reaction times, journal of Experimental Psychology: General, 143(5),1837-1860.
- Stuss, D & Alexander, M. (2000). Executive functions and the frontal lobes: a conceptual view. Psychological Research, 63(3/4), 289.
- Sullivan, E., Rohlfing, T & Pfefferbaum, A. (2010). Quantitative fiber tracking of lateral and interhemispheric white matter systems in normal aging: Relations to timed performance. Neurobiology of Aging, 31(3), 464–481.
- Sundström,P & Gingnell,M (2014). Menstrual cycle influence on cognitive function and emotion processing—from a reproductive perspective, Frontiers in Neuroscience, 8,380.

- Soutschek, A; Strobach, T& Schubert, T. (2013). Working memory demands modulate cognitive control in the Stroop paradigm, Psychological Review 77(3):333.
- Trainor, K.(2012). Executive functions and preschool language skills.(Master's thesis). Eastern Illinois University, Charleston, IL.
- Trivedi, Riti.(2010). Does Handedness Affect Interhemispheric Interactions? A Lifespan Approach, A Thesis Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Bachelor of Science With Honors in Psychology (NS) from the University of Michigan.
- Weast, R & Neiman,N.(2010). The Effect of Cognitive Load and Meaning on Selective Attention, Proceedings of the 32nd Annual Meeting of the Cognitive Science Society, Portland, Oregon, August 11-14, 2010,1477-1482.
- van der Knaap, Lisette & van der Ham, Ineke (2011). How does the corpus callosum mediate interhemispheric transfer? A review, Behavioural Brain Research, 30;223(1):211.

❊ ❊ ❊

List of References:

- \`Abdul-Qawī, S. (2011). *\`llm al-nafs al-\`asabī: Al-usus wa turuq al-taqyīm* (2nd ed.). Cairo: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.
- Al-Harbī, M. (2012). Al-furūq fī mustawā tajhīz al-ma\`lūmāt ladā murtafi\`ī wa munkhafidhī si\`at al-thākira fī dhaw ikhtilāf istrātījiyyāt al-tajhīz wa al-sur\`a al-idrākiyya ladā Tullāb al-jāmi\`a. *Majallat Jāmi\`at Al-Imām Muhammad Bin Su\`ūd Al-Islāmiyya Al-\`Ulūm Al-Insāniyya Wa Al-Ijtimā\`iyya,* (24), 143-192.
- Al-Sharqāwī, A. (2003). *'llm al-nafs al-ma\`rifī al-mu\`āsir* (1st ed.). Cairo: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.
- Al-Shuqayrāt, M. (2010). *Muqaddima fī \`ilm al-nafs al-\`asabī.* (n.p.): Dār Al-Shurūq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī\`.
- Al-Zaghlūl, R. & Al-Zaghlūl, 'I. (2003). *\`llm al-nafs al-ma\`rifī* (1st ed.). Amman: Dār Al-Shurūq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī\`.
- Al-Zayyāt, F. (2006). *Al-usus al-ma\`rifiyya lil-takwīn al-\`aqlī wa tajhīz al-ma\`lumāt* (2nd ed.). Cairo: Dār Al-Nashr Lil-Jāmi\`āt.
- Kuhla, U. (2012). *\`llm al-nafs al-'asabī* (1st ed.). Cairo: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.
- Shūsha, A. (2006). *Dalīl miqyās manzhūmat al-taqyīm al-ma\`rifī lil-thakā* (1st ed.). Cairo: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.

* * *

Cognitive Conflict in Working Memory and its Relation to The Executive Cognitive Functions and Neural Processing Speed among Intermediate and High School Students in Al-Madinah

Dr. Marwan A. Al-Harbi
Department of Psychology
Faculty of Education- University of Jeddah

Abstract:

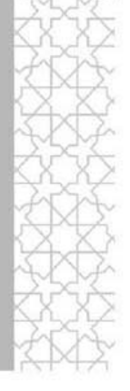
The present research[1] aims at finding the extent and level of significance of the correlation between the cognitive conflict in the working memory and the executive cognitive functions according to PASS model and neural processing speed. The research sample consists of (120) intermediate and high school students selected randomly after checking their psychological and physical health and making sure that they are free from any diseases or learning disabilities that would affect research findings in general.

The Study findings show that there is a negative correlation between the cognitive conflict and the executive cognitive functions and neural processing speed.

Keywords: Cognitive Conflict - Working Memory - Executive Cognitive - Neural Processing.

---

1 The research would like to sincerely thank his Excellency Mr. Abdul Rahman Ali Salem Al-Harbi (Masters in Educational Psychology), and Ms. Koloud A'ali Al-Harbi (Masters in Educational Psychology), and Ms. Manar Ahmad Al-Harbi (Masters in Tests and Measurements) for their significant contributions in applying research tools on a sample of male and female students of intermediate and secondery schoold in Medina, after students underwent enough training by the researcher to implement research tools, may Allah reward them for that.



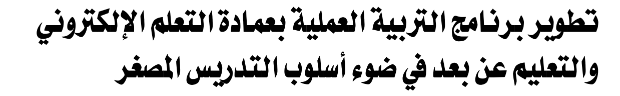
تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر

أ. د. أحمد بن محمد سعد الحسين

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية





تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر

أ. د. أحمد بن محمد سعد الحسين

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدفت الدراسة إلى تطوير برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر، من خلال التعرف على واقع البرنامج والفروق في وجهات النظر ثم تقديم تصور مقترح لذلك، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملية في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (٨١٤)، وجميع مشرفي التربية العملية الجامعيين والبالغ عددهم (٧٢) مشرفاً، وكانت عينة الدراسة مكونة من (١٦٨) طالباً وطالبة، و(٣٢) مشرفاً.

وقد بينت أبرز نتائج الدراسة أن واقع البرنامج جاء بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط (٤,٥) وهو يمثل واقع مناسب للعينة، وقد تفاوتت متوسطات درجات الواقع مابين (٤,٣٦) إلى (٤,٧٦) وهي درجات مرتفعة، حيث جاء محور مشرف التربية العملية الجامعي في الرتبة الأولى بمتوسط يساوي (٤,٧٦) وهو ما يدل على ارتفاع تقدير عينة الدراسة على محور آليات تدريب البرنامج بدرجة كبيرة جدا، في حين حل بالرتبة الثانية محور الأهداف بمتوسط (٤,٥٧)، وحل بالرتبة الثالثة محور الأنشطة والوسائل المساعدة بمتوسط (٤,٤٩)، كما أوضحت النتائج انه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة في كل من المحاور التالية: الأهداف، وبيئة التعلم، ومشرفي التربية العملية، والأنشطة والوسائل المساعدة، أما محور المحتوى فقد أثبتت النتائج انه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المشرفين حيث كان المستوى العام لتقييمهم للمحتوى أعلى من الطلبة.

الكلمات المفتاحية: تطوير، برنامج، التربية العملية، مشرف التربية العملية، عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، أسلوب، التدريس المصغر.



١/ المدخل إلى الدراسة

١/١ توطئة

تصنع التربية بمفهومها الواسع والمتكامل أبرز معالم المجتمعات المتحضرة من خلال ماتطرحة من نظريات ونماذج ورؤى وأفكار وما تقوم به من حراك وفق منظومة تعليمية تعلمية تشكل فكر هذا المجتمع وأساس تقدمه. ولكل منظومة قواعد وأركان تقوم عليها وتتأطر في ظلالها وتحقق أهدافها، وقد وصف المعلِّم بأنه أحد "أهم أركانها وعمودها الأول والمؤثر في فاعليتها؛ رغم تعدد العوامل التي تؤثِّر في فاعليّة العمليّة التعليميّة التعلمية" (عدس، ١٩٩٦م: ١٣)، وهو ما أشار إلية (Roth & Swail, 2000:5) في أن "جودة المعلم أكبر مؤثر على التعليم".

وكون المعلم هو من يتولى التعليم في المؤسّسة التعليميّة - حكوميّة كانت أو خاصّة - وهو المسؤول عن الإشراف على العمليّة التعليميّة التعلميّة داخل الصف، يضاعف الجهد والعبء الملقى على عاتقة مما يتطلب إعداداً متكاملاً يتحقق في المجالات الأكاديمية المعرفية والثقافية والنفسية، والخبرات والمهارات التربوية والتدريسية.

إن كلّ الجهود والإمكانيات التي تبذل تصبح ضعيفة القيمة أو ضائعة أو ذات فاعلية أقل في وجود معلمين أقل كفاءة وأضعف إعداداً وتأهيلاً؛ وهذا يعزز عملية إعداد المعلِّم ويعطيه الأهمية الكبرى في سلم الأولويات التطويرية، ومن يتتبع دول العالم ذات الترتيب المتقدم تعليماً يجد في أدبياتها التركيز على دور المعلم وأهمية جودة برامج إعداده، وحسن تهيئته لمهنة

التعليم تلك المهنة التي وصف بها الأنبياء والرسل عليهم صلوات الله وسلامه.

وقد أكدت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة اليونسكو Unesco في أكثر من مؤتمر ولقاء عالمي على أهمية اعتبار عملية إعداد المعلِّم ضمن "القضايا الاستراتيجية والحساسة لمواجهة أزمة التعليم في عالمنا المعاصر، ذلك أن الأبنية المدرسيّة والتجهيزات والمرافق والكتب والوسائل التعليمية، على أهميتها وآثارها المختلفة في العمل التربوي، تبقى محدودة الفائدة إذا لم يتوافر المعلِّم الكفء" (الأحمد، ٢٠٠٥م: ١٩)، وهو ما أكدته اللجنة الدولية للتربية من أجل القرن الحادي والعشرين في توصياتها، وكذلك ما أكده كل من (الشرعي ٢٠٠٩م، وتاسكن Taskin ٢٠٠٦م، وبيك Beck ٢٠٠٢م، و جرف وسترودلر Grove & Strudler ٢٠٠١م، حسان ١٩٩٢م) في دراساتهم المعمقة حول ذلك.

وهو ما أكده التقرير الشهير (أمّة في خطر) المقدم من اللجنة القومية الأمريكية والذي ركز في ثناياه على أهمية دور المعلِّمين في تجاوز هذا الخطر، وأنّه ينبغي على المعلمين المشاركة في صنع مستقبل الولايات المتحدة الأمريكية، وكذلك كان تقرير (ملامسة المستقبل) (١٩٩٩م)، وهو التقرير المقدم من عدد من رؤساء الجامعات والمتخصّصين في التربية بالولايات المتحدة الأمريكية، والذي خلص في نتائجه إلى التأكيد على أهمية تغيير الوسائل والأساليب والاستراتيجيات التي نعدّ بها ونؤهل المعلِّمين، وانتقد بشكل واضح وضع كليّات التربية في الجامعات الرئيسة في أمريكا لما تفرزه من

معلِّمين لم يتلقوا مقرّرات علميّة متينة، الأمر الذي يتطلّب ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلِّم (الكندري، ٢٠٠٢م: ١٤).

وقد عنيت الجامعات عامة والكليات التربوية خاصة ببرامج إعداد المعلم لتواكب مستجدات العلم وتسارعه التقني والاتصالي، وكانت عاملاً مساعداً في إيجاد معلمين على درجة عالية وكبيرة من الكفاءة والإعداد، إلا أن القصور سمه من سمات البشر، لذا لا يجب الوقوف إلى ما يتم الوصول إليه، بل ينبغي المسارعة في عمليات التطوير والتحسين والتمهين من خلال آليات التقويم المستمر. إن البرامج التعليمية ومحتوياتها التي تقدم للمتعلم أثناء فترة التعليم على مختلف مستوياته تعتبر من أهم الأمور التي تساعده على الحصول على تعليم ومهارات واتجاهات ذات جودة عالية وخبرات متنوعة، لذلك فإن ضمان حصوله على جودة تعليمية عالية في أي مؤسسة تعليمية يجعل من خريجي المؤسسة التعليمية أشخاصًا أكفاء قادرون على مواجهة تحديات العولمة ومتطلبات سوق العمل في مختلف المجالات مما ينعكس إيجاباً على سمعة الجامعة وخريجيها بل وعلى مستوى التعليم في البلد التي تتواجد فيه تلك المؤسسات.

إن قيام المؤسسات التعليمية بالتقويم المستمر للبرامج التدريبية والتعليمية ومدى فائدتها المنعكسة على المتعلمين، ومساعدتهم أيضا على تطبيق ما تعلموه نظريا بشكل عملي يعتبر أولوية لتطوير قدراتهم وجعلهم على درجة من الكفاءة لفهم آليات واحتياجات العمل من خلال الممارسات العملية، "وهو طريق لرفع جودة مخرجاتها بشكل أكبر وعامل مساعد على معالجة

مشكلاتها وإيجاد الحلول المناسبة لها وتقييم نجاحاتها" (الزكري والمرابط، ٢٠١٤م: ٢١).

ومن خلال تتبع أدبيات إعداد المعلم ومساراته المختلفة، وجد الباحث تأكيدات علمية على أهمية التعرف على تصورات الطلبة المعلمين قبل الالتحاق بالخدمة كدراسات سانجر و أوسجوثرب ٢٠١١م Sanger & Osguthorpe والموسوي ٢٠١١م، وكذلك على وجود قصور في عمليات الإعداد وبطء في التحسين والتطوير كدراسات كل من: (سارة الخنيزان ١٤٣٦هـ، وحنان عياد ٢٠١٣م، ويوكار Ucar ٢٠١٢م، ونبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ، أبوشندي وآخرون ٢٠٠٩م، وشاهين ٢٠٠٧م، والتل ٢٠٠٣م) والتي أكدت في مجملها على ضعف المادة العلمية وأساليب التدريب المستخدمة، وكثرة مسؤوليات الطلبة المعلمين، وكثرة عدد الطلبة في الصف، وعدم وصول التغذية الراجعة بشكل صحيح وواضح للطلبة من زملائهم والمشرفين الجامعيين، وما أكدت عليه (Morehead & Lyman &Foyle, 2009) من أنه لابد من وجود خطة لتحسين برنامج التربية العملية لمساعدة الطلبة على اكتساب المهارات اللازمة، وما توصل له (Harris & Sass, 2006) من أنه كلما كان التدريب أفضل زادت خبرات وقدرات الطلبة المعلمين.

ومن خلال تتبع الباحث لتجارب عدد من الدول المتقدمة أمثال: الولايات المتحدة وفرنسا ونيوزلندا وكندا والبرازيل والتي وجد خلالها تركيزاً في تطوير برامج التربية العملية (المنوفي، ١٤١٤م) وكذلك ما تقوم به بعض الجامعات العريقة كجامعات كامبريدج وطوكيو وزيورخ وسنغافورة وأمستردام وعين شمس والسلطان قابوس في مجال التدريب الطلابي

(النصار، ٢٠١٠م)؛ وجد أن التركيز في برامج التربية العملية يكون على أسلوب التدريس المصغر كأحد الوسائل الفعالة لإعداد يحقق الأهداف والفاعلية والجودة المرجوة، وحيث إن وزارة التعليم قد قررت بعد التنسيق مع وزارة الخدمة المدنية على قبول طلبة التعليم عن بعد كمعلمين في التعليم العام، مما ضاعف الحرص على جودة هذا البرنامج، وكونه من البرامج التربية العملية الحديثة نسبياً في التطبيق، والتي لم يسبق أن تم لها أي دراسة تتبعيه أو تقويمية أو تطويريه، وجد الباحث مبرراً لإعداد هذه الدراسة.

٢/١ أسئلة الدراسة

تأسيساً على ما سبق فإن هذه الدراسة تسعى إلى تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من خلال الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما واقع برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين تجاه برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

٣. ما التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر؟

٣/١ أهداف الدراسة

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. التعرف على أسلوب التدريس المصغر.

٢. التعرف على واقع برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

٣. تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر.

٤. تقديم تصور مقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر.

٤/١ أهمية الدراسة

تنبع أهمية هذه الدراسة من اسهامها في :

١. كشف واقع برنامج التربية العملية المقدم لطلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

٢. بيان أهمية الدراسات التطويرية للبرامج التدريبية التي تقدم في الجامعة، وخصوصاً برامج إعداد المعلمين.

٣. بيان أهمية التربية العملية لطلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، كونها المقرر الوحيد الذي يتم فيه اللقاء بين الطلبة وأعضاء هيئة التدريس مشرفي التربية العملية الجامعيين، وقياس التحصيل العلمي المباشر.

٤. مواكبتها للاتجاهات الحديثة للجودة التي ينتج عنها تحسن مستمر في مستويات أداء الطلبة والخريجين من هذا البرنامج، وبالتالي يساعد على رفع الكفاءة التحصيلية وتحسين المخرجات.

٥. التأكيد على أهمية التوجه العالمي نحو أسلوب التدريس المصغر.

٦. ما تقدمه من تصور مقترح يساهم في تطوير برنامج التربية العملية بالعمادة بشكل فعال يجمع بين الجانب النظري والجانب العملي.

٥/١ حدود الدراسة

اقتصرت هذه الدراسة على تطوير برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر، من خلال التعرف على واقع البرنامج المقدم، والفروق في وجهات النظر لدى طلبة (طلاب وطالبات) العمادة في تخصصات الشريعة وأصول الدين والدعوة واللغة العربية، في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ١٤٣٥/١٤٣٤هـ، وهي جميع التخصصات التي فيها تدريب عملي مباشر للبرنامج.

٦/١ مصطلحات الدراسة

١/٦/١ : التطوير: "عملية تهدف إلى الوصول بالشيء المطور إلى أحسن صورة حتى يؤدي الغرض المطلوب منه بكفاءة تامة، ويحقق كل الأهداف المنشودة "(الوكيل، ١٩٩٩م: ٧٢). ويعرفه الباحث في هذه الدراسة تعريفا إجرائياً بأنه: التحسين المبني على دراسة الواقع للوصول إلى الأهداف والمخرجات المرجوة.

٢/٦/١ : البرنامج: "مخطط عام يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة خلال مدة معينة، قد تكون شهراً أو ستة أشهر، أو سنة، كما يتضمن الخبرات التعليمية، التي يجب أن يكتسبها المتعلم مترتبة ترتيبا يتماشى مع سنوات نموهم وحاجتهم ومطالبهم الخاصة" (اللقاني

والجمل، ٢٠٠٣م: ٧٤). ويعرفه الباحث في هذه الدراسة تعريفاً إجرائياً بأنه: مجموع الخبرات والمهارات التي صممت لغرض التدريب والتعلم في المواقف التدريسية بأسلوب التدريس المصغر، وفق عدد من الوحدات التدريبية محتوية الأهداف والمحتوى والأنشطة ومصادر التعلم وأساليب التقويم.

١/٦/٣: التربية العملية: مجمل "الأنشطة والخبرات التطبيقية التي تنظم في إطار برامج إعداد المعلمين وتأهيلهم والتي تهدف إلى إكساب الطالب المعلم الكفايات المسلكية اللازمة التي يحتاج إليها في أداء مهماته العملية" (سعد، ١٤٢٨هـ: ٢٤). ويعرفها الباحث في هذه الدراسة تعريفاً إجرائياً بأنه: مقرر تطبيقي يقوم الطالب المعلم بتسجيله تحت إشراف أحد أعضاء هيئة التدريس في الفصل الأخير من دراسته، ويرتبط بعدد من المواد التربوية، ويخضع فيه إلى برنامج تدريب عملي يسمى برنامج التربية العملية بواسطة أسلوب التدريس المصغر.

١/٦/٤: التدريس المصغر: "موقف تدريس بسيط يتم على عدد محدود من الطلبة يتراوح عددهم بين (٥ ـ ١٥)، يتدرب فيه الطلبة على مهارة تدريسية واحدة من خلال عرض فكرة قصيرة تتراوح من (٥ إلى ١٠) دقائق، بعدها يقدم لهم تغذية راجعة إما من زملائهم أو من المشرف أو خلال التقويم الذاتي، وذلك لتحديد نقاط القوة وتدعيمها، ونقاط الضعف وعلاجها" (علي، ٢٠١١م: ١٠٥). ويعرفه الباحث تعريفاً إجرائياً بأنه: أسلوب قائم على مجموعة من الإجراءات والنشاطات والتقويمات المخطط لها والتي تهدف

إلى إكساب الطلبة المعلمين مهارات تدريسية دقيقة في وقت محدد لايتجاوز (١٥) دقيقة.

٢/ الإطار المفاهيمي والدراسات السابقة

١/٢ الإطار المفاهيمي

عدت الدراسات التطويرية من ضرورات العمل الأكاديمي، وقد نظر الأدب التربوي إلى التطوير بأنه "تحسين ما أثبت التقويم حاجته إلى التحسين ورفع الكفاية في تحقيق الأهداف المرجوة" (شوق وسعيد، ١٩٩٥م: ٣٢)، أوكل "الجهود المنظمة التي تتجه نحو جعل المناهج التعليمية متوافقة في محتواها وطرائقها وأساليب تقويمها مع ما يستجد من متغيرات اجتماعية واقتصادية وتربوية" (العمر، ٢٠٠٧م: ١٠٢). ويحاول الباحث في عرضه للإطار المفاهيمي تطوير برنامج التربية العملية في ضوء أسلوب التدريس المصغر، من خلال طرح الأدبيات في هذا المجال على النحو الآتي:

١/١/٢ التربية العملية

تعد التربية العملية حجر الزاوية في برنامج إعداد وتأهيل المعلمين، فهي تمثل "التطبيق العملي للمهارات التدريسية والخبرات النظرية التي اكتسبها الطلبة من خلال المقررات التربوية ذات الصلة بالمناهج وطرق التدريس" (عامر، ٢٠٠٨م: ٢٤)، حيث تركز على التطبيق الفعلي المباشر للمهارات التدريسية بدءاً من مهارات مثلث التدريس أو ما قبل تنفيذ التدريس كعمليات التخطيط ورسم الخطط والتوزيع المنهجي وصياغة الأهداف وكيفية تحقيقها، مروراً بمهارة التنفيذ والذي يرتكز على العرض والتقديم والشرح والتفسير والضبط والإدارة الصفية وتوظيف ودمج تقنيات التعليم، واستخدام

استراتيجيات التدريس الحديثة والأساليب المتطورة، وأدوات التقويم في جو تربوي حقيقي أو شبة حقيقي مناسب. ويطلق عليها كذلك أسم التربية الميدانية التي تهدف إلى "إكساب الطلبة المعلمين كفايات التدريس اللازمة لممارسة مهنة التعليم" (سمارة والعديلي، ٢٠٠٨م: ٥٧)، وهي ميدان يتيح للطلبة المرور بمواقف يكتسبون من خلالها بعض الاتجاهات الحديثة والمرغوبة ويتعرفون على بعض المشكلات المتعلقة بتعليم المادة وكيفية التغلب عليها (جامعة عين شمس، ١٩٩٠م).

١/١/١/٢ أهمية التربية الميدانية العملية

يجمع أهل الاختصاص أمثال: (الخليفة ومطاوع ١٤٣٦هـ، قطامي ٢٠١٣م، عبد الرحمن ٢٠٠٤م، والعيوني والفالح ٢٠٠٤م، والحليبي وسالم ٢٠٠٤م) وغيرهم على أن أهميته التربية العملية جاءت من أهمية الأهداف التي تسعى لتحقيقها والفائدة المتحققة من مدى تقديمها لواقع حقيقي يتواكب مع الاتجاهات التربوية الحديثة في إعداد وتأهيل المعلمين ويمكن بلورة أهميتها فيما يلي:

١. أنها حلقة وصل بين ما يقدم نظرياً ويؤمل أن يطبق عملياً.

٢. توفر للطلبة ميدانًا حقيقيًا أو شبة حقيقي لتطبيق المفاهيم والمعارف والمبادئ والنظريات التربوية.

٣. هي الميدان المناسب الذي ينشأ من خلاله الاتجاه الفعلي للمتعلم نحو مهنة التعليم.

٤. تتيح للطلبة التدرب الفعلي على الأنشطة التي تساعد على إنجاح عمليتي التعليم والتعلم.

٥. تضع الطلبة في مواقف صفية ومشكلات تدريسية شبة حقيقية وتسهم في حلها.

٦. يتعرف الطلبة من خلالها على المنهج الدراسي فيدركوا نواحي القوة والضعف.

٧. تكسر حدة الخوف والخجل، وتعطي فرصة للإبداع والابتكار واكتساب المزيد من المهارات التربوية.

٢/١/١/٢ وصف برنامج التربية العملية بالعمادة

تتطلب مقررات المناهج وطرق التدريس، وطرق التدريس الخاصة في بعض مستوياتها العليا تطبيقاً عملياً يركز كثير من المفاهيم والمعارف والخبرات التي تم اكتسابها نظرياً (أبو عميرة وبن لادن، ١٤٢٢هـ)، ومن ذلك جاءات فكرة التربية العملية التي تعطي الطلبة الفرصة لتقديمها مباشرة أمام طلبة صف من الصفوف في مدارس التعليم العام أو مجموعة مصغرة منهم في قاعة التدريب في الجامعة.

ويقدم البرنامج للمتعلمين بالانتساب في الكليات أو في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، بواسطة مشرفي التربية العلمية الجامعيين وهم في الغالب الأعم من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرق التدريس، في ثلاثة أيام مركزة بواقع خمس ساعات يومياً، يقدم فيها مجموعة من المحاضرات والأنشطة التطبيقية من خلال مواقف تدريسية، والكليات التي تستفيد من هذا البرنامج هي: الشريعة وأصول الدين واللغة العربية والدعوة.

ويقدم البرنامج بعد أن يتم الإعلان عنه على موقع عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، حيث يقوم الطلبة بالتسجيل، ثم بعد ذلك تقوم العمادة عبر القسم المختص بربطهم مع المدربين في أوقات وأيام التدريب المحددة، ويقدم البرنامج في (١٢) ساعة تدريبية، وفي ظروف اعتيادية حيث يتم التعاقد مع مدربين من داخل الجامعة من أعضاء هيئة التدريس وكذلك من بعض المعلمين في المناطق الأخرى خارج الرياض، ويرى الباحث أنه يجب أن يتم الاستعانة بأعضاء هيئة التدريس فقط، وبرتبة أستاذ مساعد فما فوق؛ حتى يتحقق الجانب الأكاديمي الصحيح، مع العلم وحسب خبرة الباحث كونه أستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس، يرى قسم المناهج يوكل المهام التدريبية إلى معلمين ومشرفين ومحاضرين؛ ويأمل أن تتحقق رؤيته التي قدمها في التصور المقترح.

٢/١/٢ التدريس المصغر

دفع الاهتمام بالتدريس ومهاراته المنوعة وإعداد المعلمين الإعداد الجيد إلى التفكير في إنتاج وابتكار استراتيجيات وأساليب جديدة لإكساب المعلم تلك المهارات، والتي من أهمها أسلوب التدريس المصغر الذي يمارس في معظم برامج إعداد المعلمين في دول العالم المتقدمة. وقد نشأت فكرة التدريس المصغر في البداية في "جامعة ستانفورد بالولايات المتحدة الأمريكية على يد دوايت آلن Dwight Allen بناء على افتراض أن عمليات التدريس عمليات مركبة، وأن التدريب عليها لأول مرة من قبل المتعلم في التدريب العملي والوقوف أمام الطلبة يعد أمرا صعباً وإشكالا كبيراً قد يؤدي به إلى الشعور بالعجز عند بالتدريس لاحقاً" (السيد وخضر، ٢٠٠٧م: ٢٤٩)، لذا جاءت

فكرة التدريس المصغر لحل هذا الإشكال حيث يمكن تفتيت وتجزئة عمليات التدريس إلى مهارات تدريسية صغيرة ومحددة، يمكن التدرب والتمرن عليها، كل مهارة على حدة من خلال موقف تدريسي مصغر لا يتجاوز زمنه (١٥) دقيقة، وفي حضور عدد قليل من الطلبة لا يتجاوز الخمسة، ويتم تسجيل أداء الطالب المعلم في الموقف الصفي الحقيقي حتى يسهل مناقشة ذلك وتحسين الأداء وتقديم تغذية راجعة له، وفي حال وجود ضعف أو قصور في تنفيذ تلك المهارة، يجب على مشرف التدريب العملي الجامعي إعادة تدريب الطالب المعلم على هذه المهارة حتى يتقنها، ويحقق أهداف التدريس المصغر.

والتدريس المصغر في حقيقته يشبه التدريس الحقيقي في المداس لكنة يختلف عنه في العرض وعدد الطلبة ويقوم في غالب الأمر على هدف أو مهارة واحدة ثم تعطى التغذية الراجعة من قبل المشرف أو الطلبة وهي ضرورية لبيان جوانب القوة والضعف لتحسين الأداء مرة أخرى (محمد وعامر، ٢٠١٠م).

وفي ضوء ماتقدم يمكن تلخيص مفهوم التدريس المصغر بأنه: أسلوب تدريبي للطالبة المعلمين على مهارات التدريس، وهو يمثل صورة مصغرة للتدريس في جزء صغير من درس من الدروس، ويتم هذا التدريب وفق شروط محددة، ويقدم لعدد محدود من الطلبة المعلمين الذين هم في مرحلة الإعداد من خلال موقف تدريسي بسيط يحاكي المواقف الحقيقية الشبيه بغرفة الصف الدراسية.

١/٢/١/٢ أنواع التدريس المصغر

حدد (الخليفة ومطاوع في ١٤٣٦هـ، وعوض وفهمي ورجب ١٤٢٩هـ) أنواع مجموعات التعلم في المجموعات الرسمية والمجموعات الأساسية

والمجموعات المترابطة، والمجموعات المعاد تشكيلها، والمجموعات المتماثلة. كما حدد كل من (سلامة وآخرون ٢٠٠٩م، وأبو رياش وآخرون ٢٠٠٩م، ومحسن ١٩٩٨م) أنواع التدريس المصغر باختلاف أهداف وطبيعة المهارات المقدمة والبرامج المعدة للتدريب، وفيما يلي هذه الأنواع:

- التدريس المستمر: وهو الذي يبدأ في مراحل مبكرة من الدراسة ويرتبط بالمقررات ويستمر مع الطلبة المعلمين حتى تخرجهم، ويتطلب هذا النوع تدريباً من عضو هيئة التدريس للمتعلمين بشكل مستمر.
- التدريس المبكر: وهو الذي يبدأ التدرب عليه أثناء الدراسة، أي قبل تخرج الطلبة المعلمين وممارستهم مهنة التدريس في أي مجال من المجالات.
- التدريس أثناء الخدمة: وهو الذي يشمل المعلمين الذين يمارسون التدريس ويتلقون في نفس الوقت تدريباً على مهارات خاصة هم بحاجة لها.
- التدريس الموجه: وهو الذي يشمل أنماطاً موجهة من التدريس المصغر يتم التركيز عليها من قبل عضو هيئة التدريس والطلبة.
- التدريس النموذجي: وهو الذي يقوم فيه عضو هيئة التدريس بالتدريس أمام الطلبة وفق نموذج يرتضيه، ويطلب منهم محاكاته وتقليده ما أمكن.

٢/٢/١/٢ مراحل التدريس المصغر

يمر التدريس المصغر بعدد من المراحل والتي تعرف بالراءات الخمس Rs5 والتي حددها (علي ٢٠١٢م: ١٦٢) فيما يلي:

١. التدريس والتسجيل التلفزيوني.
٢. دراسة التسجيل.

٣. الاستجابة بالتعليق والنقد.

٤. تعديل الدرس.

٥. معاودة الدرس.

٣/٢/١/٢ خصائص التدريس المصغر

للتدريس المصغر مجموعة من الخصائص التي تدعم اختياره وتوظيفه في برنامج التربية العملية ؛ لما له من قدرة في تحقيق إتقان الطلبة المعلمين لمهارات التدريس (البغدادي، ١٩٩٧م)، الأمر الذي دفع الكثير من الدول على استخدامه في برامجها التدريبية للطلبة المعلمين أو المعلمين أثناء الخدمة، ويرى عدد من الباحثين أمثال: (الخليفة ومطاوع ١٤٣٦هـ، وعلي ٢٠١٢م، والدريج وجمل ٢٠٠٩م، وعبيدات وأبو السميد ٢٠٠٥م حمدان ١٩٩٨م، ومطاوع ١٩٩٦م) أن له مجموعة من الخصائص تتلخص فيما يلي:

١. يساعد في التخفيف من حدة الموقف التعليمي الذي يثير الرهبة والخوف لدى المتدربين الجدد فالطالب المعلم يجد حرجا في مواجهة أعداد كبيرة من الطلبة من أول وهلة، في حين أنة ربما لا يجد الحرج نفسه في مواجهة عدد قليل من الطلبة لفترة زمنية قصيرة عند ممارسة التدريس بأسلوب التدريس المصغر.

٢. يتيح التدرج في عملية التدريب إذ يستطيع الطالب المعلم من خلاله أن يبدأ بتدريس مهارة واحدة أو مفهوم واحد فقط يسهل عليه إعداده.

٣. يمكن الطالب المعلم أن يعرف فور انتهاء تدريسه مستوى أدائه، وان يقف على ايجابيات هذا الأداء وسلبياته، من خلال ما يتلقاه من تغذية راجعة

من المشرف الجامعي أو زملائه الطلبة المعلمين، كما يمكنه الاستفادة من مشاهدة تصوير الفيديو الذي يتم له أثناء التدريس.

٤. يتيح التعليم المصغر الفرصة للطالبة المعلمين التركيز والاهتمام بكل مهارة تدريسية بشكل مكثف مما يمكنهم من إتقان مهارات التدريس المطلوبة.

٥. يساعد في حل المشكلات التي تواجه المشرفين على برامج إعداد المعلمين، بسبب كثرة إعداد الطلبة المتدربين أو نقص المشرفين الجامعيين، أو عدم توافر صفوف دراسية حقيقية للتدريس العادي.

٦. يوفر الوقت ويساعد على حل مشكلات وقت التدريب.

٧. يوفر الجهد حيث يمكن تدريب الطلبة المعلمين في التدريس المصغر على عدد كبير من المهارات الضرورية في وقت قصير، كما أنه يقلل من الحاجة إلى تدريس كل متدرب جميع المهارات.

٨. يساعد على قياس مهارات الطلبة المعلمين الفردية والجماعية المتقدمين للعمل في مجال التدريس.

٩. داعم لعمليات تقويم أداء المعلمين أثناء الخدمة، واتخاذ القرار المناسب بشأن استمرارهم في العمل أو حاجتهم إلى مزيد من التدريب والتطوير.

٤/٢/١/٢ مميزات التدريس المصغر

حصر (علي ٢٠١٢م: ١٦٢) مميزات التدريس المصغر باختلاف أهدافه، والمواقف التدريسية المصممة له وطبيعة ظروفه التدريبية، وفيما يلي إيجاز لتلك الخصائص على النحو الآتي:

١. يخفف من حدة الموقف التدريسي الحقيقي.

٢. يخفف من درجة تعقيد الموقف التدريسي.

٣. تراعى فيه قدرات المتدرب وإمكاناته.

٤. يساعد على إتقان المهارات التدريسية المختلفة.

٥. تقل فيه نسبة المخاطرة والفاقد.

٦. يتم فيه التركيز على مهارات تدريسية بذاتها.

٧. يساعد على التقويم الموضوعي متعدد المصادر ذاتي أو تقويم الأقران أو تقويم المشرف على البرنامج.

٨. يساعد على تنمية الاتجاهات الايجابية للطلبة المعلمين نحو ممارسة مهنة التدريس.

٢/٢ الدراسات السابقة

حظيت التربية العملية بالعديد من الدراسات المحلية والعربية نظراً لما تمثله من أهمية لدى أفراد المجتمع، وقد حرص الباحث على تتبع الدراسات ذات العلاقة والصلة القريبة الوثيقة ما أمكن بأهداف الدراسة، متناولاً أهدفها وأبرز ما توصلت إليه مبتدأً بالأحدث غير أنه يؤكد _ حسب علمه _ على عدم وجود دراسات تناولت موضوع التربية العلمية وبرامجها التدريبية لدى طلبة التعليم عن بعد مما صعب على الباحث الحصول على دراسات في نفس المجال، حيث أجرت سارة الخنيزان (١٤٣٦هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام الطالبات المعلمات في التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود لاستراتيجيات التدريس الحديثة، وتبين من نتائج الدراسة أن العوق الرئيس في مرحلة التخطيط هو كثرة المسؤوليات التي تكلف بها الطالبة المعلمة، وإهمال الطالبة الرجوع إلى المراجع العلمية، وكثرة الطالبات في

الصف الواحد، واعتياد الطالبة على استخدام الطرق التقليدية في التقويم، ونقص التجهيزات اللازمة لاستخدام استراتيجيات التدريس الحديثة.

كما أجرى بش (٢٠١٤م) دراسة هدفت لمعرفة المشكلات التي تواجه طالب التربية الميدانية أثناء تطبيقه للتربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومقترحات لحلها، وتبين من نتائج الدراسة أن محور التدريب هو مكان المشكلات الأعلى حيث كثرة طلاب الصف وشعور الطالب بأنه لا يطلع على نتائج التقويم المستمر، ومحور المشرف التربوي حيث لا يقدم النصح للطالب عندما يواجه مشكلة خاصة.

وأجرت حنان عياد (٢٠١٣م) دراسة هدفت إلى تعرف واقع التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، وقد تبين من نتائج الدراسة أن متوسطات مجالات الدراسة ترتبت تنازلياً كما يلي: فاعلية المشرف الجامعي، ومناسبة المحتوى النظري، وتعاون مدرسة التدريب، وتقييم واقع التقويم، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات استجابة أفراد العينة تعزى لمتغيري الجنس والمؤسسة التعليمية.

وكذلك أجرى الزهراني (١٤٣٤هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية ودور مواقع التواصل الاجتماعي (Face book) في حل تلك المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن مواقع التواصل الاجتماعي قد أسهمت كثيراً في حل تلك المشكلات، وأنه لا يوجد أي فروق دالة إحصائيا بين طلاب عينة الدراسة نحو دور تلك المواقع يعزى إلى التخصص.

أجرى يوكار Ucar (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى رصد أثر برامج تدريب الطلبة المعلمين للعلوم في وجهات نظرهم نحو العلم وتعليم العلوم ويشمل طرق التدريس والمحتوى التعليمي وأنواع عمليات التقييم، وقد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي أثر على آراء الطلبة المعلمين وخصوصاً فيما يتعلق طرق التدريس حيث أصبح التركيز على أن يكون الطالب هو محور العملية التعليمية.

وأجرت إيمان الدوغان (١٤٣٣هـ) دراسة لبيان درجة تمكن مشرفات التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من معايير تقويم الطالبة المعلمة في ضوء بعض التوجهات المعاصرة، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أعلى درجة تحقق كانت للمعيار الثاني العمليات الإشرافية الميدانية ثم إدارة العملية التدريبية في المدرسة المتعاونة.

كما أجرى الموسوي (٢٠١١م) دراسة هدفت لتقويم البرنامج التدريب الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المعلِمين، والكشف عن تصوراتهم بشأن التدريس والتعلم، وتحديد أثر الخبرات الميدانية المكتسبة إبان التربية العملية في تغييرها، وقد تبين من نتائج الدراسة أن الطلبة المعلمين يحملون توجهات مختلطة بشأن عمليات التدريس والتعلم تجمع بين الأفكار التقليدية والأفكار المعاصرة، وأن التربية الميدانية لم تفض إلى تغيير التصورات السائدة لدى الطلبة قبل التحاقهم بمدارس التدريب العملي، غير أن التطبيق الميداني أحدث تحولاً إيجابياً في معتقدات الطلبة المتصلة بمفهوم التدريس، حيث بات الطلبة يعتبرون عملية التدريس بناءة للمعنى، وليست

مجرد نقل مباشر للمعرفة من المعلم إلى الطالب، كما أفضى التدريب الميداني إلى تغيير التصورات الفردية لبعض الطلبة بشأن عمليات التدريس والتعلم.

وأجرت نبيلة الكثيري (١٤٣٢هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تواجه طالبات تخصص العلوم الشرعية بجامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن أثناء تطبيق التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أهم المشكلات تتركز في قلة تنوع أساليب تدريب الطالبات المعلمات على التدريس قبل الذهاب للتطبيق، وتوجيه الطالبات لمدارس غير مناسبة أثناء فترة التطبيق، وضعف استفادة الطالبات من دروس المشاهدة، وأن نوعيه برنامج التربية الميدانية وطبيعته يشتت أذهان الطالبات.

وأجرى السميح (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على واقع برنامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من حيث الإجراءات التنظيمية والفنية للبرنامج من خلال وجهتي نظر المشرفين التربويين وطلاب التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة إيجابية آراء المشرفين التربويين والطلاب المتدربين، وقد أشترك أفراد العينة في تحديد الأسباب الأكثر سلبية في فاعلية برنامج التربية العملية وهي على التوالي الأعداد التربوي للمتدربين غير كاف، وقصر مدة التدريب، وأن المقررات الدراسية للمناهج وطرق التدريس تساعدهم على فهم آليات البرنامج وتطبيقه، وكذلك عدم وجود دليل للمتدربين في التربية العملية.

كما أجرت ندى السياري (١٤٣١هـ) دراسة هدفت إلى التعرف على أهمية التخطيط للتربية العملية ومعرفة الإجراءات المتبعة في اختيار مدارس التطبيق في الجامعة، ومعرفة واقع التخطيط لبرنامج التربية العملية من حيث

الإجراءات التنظيمية والفنية المتبعة من وجهة نظر المشرفات التربويات بجامعة الإمام وطالبات التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن التخطيط يعمل على ربط المقررات التربوية بالممارسات التربوية التي تقوم بها الطالبة المعلمة، وأنه عامل مساعد في تيسير تنفيذ البرنامج من حيث توفيره للوسائل والأساليب اللازمة، كما يساهم في حل المشكلات التي تواجه والتناقضات مابين المقررات التربوية والمشرفين التربويين.

وأجرت بلقيس الشرعي (٢٠٠٩م) دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد تبين من نتائج الدراسة أن هناك تفاوتًا فيما بينها بين المستوى الكبير والمتوسط، وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة، وكانت فوق المتوسط عند تقييم الطلاب لما تعلموه من البرنامج، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف النهائي نحو التطوير والتحسين وفق تطبيق معايير الاعتماد الأكاديمي.

أجرى آيبان Aypan (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تقييم برامج التدريب الميداني للطلبة المعلمين استناداً إلى ردود الخريجين في كلية التربية في إقليم مرمره في تركيا، وقد بينت نتائج الدراسة أن البرنامج التدريبي للتربية العملية المقدم كان جيداً نسبياً في دعم أنماط التعلم المختلفة، وأنه أحدث تطوراً مهنياً لدى عينة الدراسة، كما بينت النتائج انخفاض تقديراتهم حول محور الإبداع والإنتاجات الصفية.

وأجرى أبوشندي وآخرون (٢٠٠٩م) دراسة لتقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة، ممثلاً بالمشرف التربوي والمعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة وإجراءات البرنامج من وجهه نظر الطلبة المعلمين، كما

هدفت إلى تقصي أثر متغيرات جنس الطالب، ومنطقة التدريب، والمعدل التراكمي، وتقويمه لمجالات برنامج التربية العملية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن تقويم الطلبة لمجالات برنامج التربية العملية أن مجال المشرف التربوي في المرتبة الأولى، ثم المعلم المتعاون، ثم إجراءات البرنامج، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى جنس المتدرب والمعدل التراكمي.

وأجرت الحصان والرويس (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن من خلال الكشف عن مدى تحقق معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي في هذا البرنامج، وقد تبين من نتائج الدراسة أن برنامج التربية العملية لا يراعي معايير الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي.

كما أجرت حصة العمري (٢٠٠٨) دراسة هدفت للتعرف على الأساليب الإشرافية على التربية العملية، والصعوبات التي تحول دون تطبيقها بجامعة أم القرى من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الجامعة ووزارة التربية والتعليم، وقد تبين من نتائج الدراسة حصول الزيارات الصفية على الرتبة الأولى في الممارسات الإشرافية، وفي مجال الصعوبات عدم وجود تعاون بين الجامعة والوزارة لتنفيذ الأساليب وانعدام الحوافز.

وأجرت كارسينتي karsenti (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى ربط الطلبة المعلمين بالجامعات الكندية أثناء فترة الإعداد والتدريب على تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال، وقد بينت نتائج الدراسة أن تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال والمعلومات ساهمت بدرجة فعالة في التغلب على التحديات التي تواجه الطلبة أثناء عملية التدريب، وزودتهم بشبكة من

المعلومات، مما ساهم في رفع مستواهم الأكاديمي بالإضافة إلى ما حققته من متعة وفائدة.

وأجرى شاهين (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى تقويم برنامج التربية العملية بجامعة القدس المفتوحة من وجهه نظر الطلبة المعلمين، حيث سعت الدراسة إلى الوقوف على وجهات نظر الطلبة في محاور متعددة، شملت أهداف البرنامج وخطواته، وأدوار إدارة المدرسة والمعلم المتعاون، وقد تبين من نتائج الدراسة أن تقديرات الطلبة المعلمين كانت عالية للبرنامج، كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائياً تعزى إلى جنس المتدرب والحالة الاجتماعية، ووجود فروق تعزى إلى التخصص.

وأجرى تاسكن Taskin (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى إدراك لطلبة المعلمين في جامعة مارت كاناكالي في تركيا وتصوراتهم عن البرامج، وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلبة يجدون أن فرصهم في الاستفادة من البرنامج واكتساب خبرات ومهارات تدريسية تكاد تكون معدومة، وكذلك بينت النتائج الحاجة إلى زيادة تعزيز الشراكة والتعاون القائم بين مدرسة التدريب والمؤسسة التعليمية المسؤلة عن الطلبة المعلمين في تحقيق أهداف البرنامج التدريبي.

أجرى بينجي ومارتن Begenyt & Martainsn (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى قياس فعالية برامج التدريب العملية في تدريب الطلبة المعلمين عملياً على السلوكيات التعليمية الصحيحة في جامعة ولاية شمال كارولينا، وقد بينت نتائج الدراسة أن طلبة التربية العملية تلقوا القليل من التدريب في ممارسة

التعليم السلوكي، وحصلوا على أقل التقديرات وأقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات وتقييم البرامج وخاصة التعليم المباشر والتعلم النشط.

وأجرت منيرة العبد المنعم (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى التعرف على مشكلات التربية العملية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفات التربويات، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أبرز مشكلات التربية العملية هو خلو البرنامج من دليل مرشد الطلبة، وعدم تفرغ الطالبة المعلمة التفرغ التام، وعدم تمرنها على الاختبارات.

وأجرى التل (٢٠٠٣م) دراسة هدفت إلى الكشف عن واقع بعض مكونات التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جازان، وقد تبين من نتائج الدراسة أن أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية يرون أن أربعة من مكونات التربية العملية تحققت مضامينها بمستوى متوسط وعلى النحو التالي: المكوّن النفسي السلوكي: أعلاها إسهام التربية العملية في تعزيز اتجاهات الطالب المعلم نحو مهنة التدريس، والمكوّن السلوكي التعلّمي: أعلاها التزام الطالب المعلم بتوجيهات المشرف، وكذلك يؤدي المعلم المتعاون دوره في متابعة الطالب المعلم عن كثب، فيما تحققت مضامين المكوّن المادي بمستوى ضعيف: أعلاها وجود مدارس متعاونة مناسبة للتطبيق الميداني، كما بيّنت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين أعضاء هيئة التدريس المشرفين على التربية العملية في الأقسام العلمية والأقسام الأدبية والإنسانية من وجهة نظرهم لمدى تحقق مضامين مكونات التربية العملية.

وأجرى بيك Beck (٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى الوقوف على نوع الدعم والتغذية الراجعة المطلوبة التي يحتاج إليها الطالب المعلم وآليات تزويده بها في مدينة تورنتو بكندا لإعداد الطلبة المعلمين في المرحلة الابتدائية، وقد تبين من نتائج الدراسة أن العناصر الأساسية التي تشكل أسس نجاح للتربية العملية هي توفير الدعم المعنوي من قبل المعلمين المشاركين في التدريب، وعلاقة الأقران أو الزمالة بالمعلمين المتعاونين ودرجة التعاون معهم، والمرونة في المحتوى التعليمي وطرق التدريس، وكذلك بينت النتائج أثر التغذية الراجعة التي يتلقونها على إنجازاتهم وكيفية تقديمها بطريقة إنسانية وأخلاقية وعملية، وفهم ما يدور في الصف الدراسي، ونوع وحجم المتطلبات في نجاح التربية العملية.

وأجرت جرف وسترودلر Grove & Strudler (٢٠٠١م) دراسة هدفت إلى فحص توجيهات التربية العملية للمعلمين المتعاونين في مدارس ولاية جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية لإعداد الطلبة المعلمين حول كيفية توظيف التكنولوجيا في نشاطات التعليم والتعلم، وقد تبين من نتائج الدراسة أن جميع المعلمين المتعاونين يقرون بأهمية الدعم المعنوي للطلبة المعلمين، وأن هذا الدعم ينبغي أن يتضمن إشعار للطلبة المعلمين بالراحة وعدم الحرج وتوجيه الأسئلة والمشاركة في التأملات في حصصهم، واحتل محور الإدارة وتنظيم التدريب الميداني المرتبة الأولى في الأهمية، وأكد ٨٨٪ من الطلبة المعلمين أنهم مارسوا الملاحظة مع معلميهم المتعاونين والتي كانت الأسلوب السائد معهم.

وأجرت محاسن شمو (٢٠٠١م) دراسة لتقويم برنامج التربية العملية لطالبات كلية التربية فرع جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة من وجهة نظر بعض مديرات مدارس التطبيق المتوسطة، وتقديم بعض المقترحات والتوصيات التي قد تؤدي إلى تطوير هذا البرنامج، وكشفت النتائج عن تقارب وجهات نظر المديرات بالرغم من تفاوت خبراتهن، وقد كانت الآراء إيجابية حول المتدربات بصفة عامة خاصة في استخدام الوسائل التعليمية، لكنها كانت سلبية نحو عدم تفرغ المتدربات للتدريب وضبط الصف.

التعقيب على الدراسات السابقة

من خلال استعراض عدد من الدراسات السابقة يتبين كما يلاحظ العلاقة الوثيقة بين برامج التربية العملية المقدمة لطلبة الانتظام بالجامعات، وبين برامج التربية العملية المقدمة لطلبة التعليم عن بعد مما يجعل الباحث يؤكد على أهمية تلمس تلك الجوانب والاستفادة منها في تطوير البرنامج، وأنها تناولت عدداً من محاور برامج التربية العملية، فبعضها استهدف التعرف على واقع برامج التربية العملية وقياس أثرها وفاعليتها، والبعض الآخر عرض أهم المشكلات التي تواجه الطلبة المتدربين.

ولقد توصلت أغلب نتائج الدراسات المستعرضة إلى أن برامج التربية العملية أظهرت تأثيراً إيجابياً على التفاعل والاتصال والعمل الجماعي بين الطلبة، وأن معظم الطلبة الذين درسوا في البرنامج استمتعوا بالتواصل مع بعضهم البعض وكذلك بالاتصال بمشرف التدريب الجامعي.

وبينت نتائج الدارسات عدم وجود خلفية كبيرة وواضحة لدى الطلبة عن برامج التربية العملية، وأن هناك مشكلات تواجه الطلبة المعلمين تتركز في الغالب في محور التدريب وأهمها الرهبة من الوقوف أمام الزملاء والطلبة،

وكذلك كثرة عدد الطلبة في الصف، وقصر مدة التدريب، وكذلك الحاجة الماسة إلى التعاون المشترك بين وزارة التعليم والجامعات في إنشاء برامج تدريب متميزة، وإلى وجود أدلة علمية مرشدة للطلبة، والدعم من قبل مشرفي التربية العملية الجامعيين.

وقد استفادة الباحث من الدراسات الآنفة الذكر في بلورة تصور واضح عن برامج التربية العملية وأسلوب التدريس المصغر، وكذلك في صياغة مشكلة الدراسة، وبناء الإطار المفهومي وأداه الدراسة، والربط التحليلي عند مناقشة نتائج الدراسة.

٣/ إجراءات الدراسة:

١/٣ منهج الدراسة

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي الذي يشيع استخدامه في الدراسات الواصفة للواقع الراهن للظاهرة بقصد معرفة ما إذا كان هذا الواقع صالحاً أم أن به حاجة إلى إحداث تغييرات"، (عطية، ١٤٣١هـ: ١٣٩)، وتتضح أهمية هذا المنهج أكثر في الدراسات التربوية التي يكون جانب التحليل بعد جمع البيانات؛ ولعل ما ساعد على اختيار هذا المنهج البحثي ما اطلع عليه الباحث من أدبيات سابقة أكدت في مجملها مناسبته لهذه الدراسة.

٢/٣ مجتمع الدراسة

يشمل مجتمع الدراسة جميع طلبة برنامج التربية العملية في العمادة الفصل الدراسي الثاني ١٤٣٤/١٤٣٥هـ، والبالغ عددهم (٨١٤) طالبًا وطالبة، وجميع مشرفي التربية العملية المدربين للتربية العملية والبالغ عددهم (٧٢) مدرباً ومدربة.

٣/٣ عينة الدراسة

تم اختيارها بشكل عشوائي من المجتمع ـ الأنف الذكر ـ بنسبة تفوق (٢٠٪) تقريبا ، ويشير روسكو Roscse إلى أنه من القواعد البديهية لتحديد حجم العينة أن يكون حجمها من (٣٠) إلى (٥٠٠) (فهمي ، ٢٠٠٥م : ١٢٥)، وفيما يأتي وصفا لأفراد عينة الدراسة :

جدول رقم (١) يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة

النوع	التكرار	النسبة
طلبة العمادة	١٦٨	٨٤,٠
مشرفي التربية العملية الجامعي	٣٢	١٦,٠
المجموع	٢٠٠	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (١) أن (١٦٨) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٨٤٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة طلاب وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة ، بينما (٣٢) منهم يمثلون ما نسبته ١٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة تدريس ، وهو توزيع يفي بمتطلبات الدراسة كما روسكو Roscse.

جدول رقم (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين وفق متغير الجنس

الجنس	التكرار	النسبة	الجنس	التكرار	النسبة
طالب	١١٥	٦٨,٥	مشرف	٢٣	٧١,٩
طالبة	٥٣	٣١,٥	مشرفة	٩	٢٨,١
المجموع	١٦٨	١٠٠,٠٪	المجموع	٣٢	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٢) أن (١١٥) من أفراد عينة الدراسة الطلبة يمثلون ما نسبته ٦٨,٥٪ طلاب وهم الفئة الأكثر ، بينما (٥٣) منهم يمثلون ما نسبته ٣١,٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة طالبات.

وأن (٢٣) من أفراد العينة يمثلون ما نسبته ٧١,٩٪ من إجمالي أفراد العينة المشرفين ذكور وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٩) منهم يمثلون ما نسبته ٢٨,١٪ من إجمالي أفراد العينة إناث، والملاحظ ارتفاع استجابة الذكور عن الإناث.

جدول رقم (٣) توزيع أفراد عينة الدراسة الطلبة وفق متغير التخصص

التخصص	التكرار	النسبة
شريعة	٣٥	٢٠,٨
دعوة	١٣٢	٧٨,٦
لغة عربية	١	٠,٦
المجموع	١٦٨	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٣) أن (١٣٢) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٧٨,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم دعوة وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٣٥) منهم يمثلون ما نسبته ٢٠,٨٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم شريعة، في حين أن (١) منهم يمثل ما نسبته ٠,٦٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصه لغة عربية. والملاحظ ارتفاع عدد طلبة الدعوة مقابل الشريعة واللغة العربية في الاستجابة على بنود الاستبانة، وكذلك زيادة عددهم في التدريب العملي.

جدول رقم (٤) توزيع أفراد عينة الدراسة وفق متغير الرتبة العلمية

الرتبة العلمية	التكرار	النسبة
معيد	١	٣,١
محاضر	٢	٦,٣
أستاذ مساعد	١٥	٤٦,٩
أستاذ مشارك	٤	١٢,٥
أستاذ	٢	٦,٣
معلم	٨	٢٥,٠
المجموع	٣٢	١٠٠,٠٪

يتضح من الجدول رقم (٤) أن (١٥) من أفراد عينة الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٦,٩٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أستاذ مساعد وهم الفئة الأكثر من أفراد عينة الدراسة، بينما (٨) منهم يمثلون ما نسبته ٢٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة معلمين، كما أن (٤) منهم يمثلون ما نسبته ١٢,٥٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهم أستاذ مشارك، مقابل (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٦,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهما محاضر، في حين أن (٢) منهم يمثلان ما نسبته ٦,٣٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة تخصصهما أستاذ، و(١) منهم يمثل ما نسبته ٣,١٪ من إجمالي أفراد عينة الدراسة معيد، والملاحظ ارتفاع مستوى أعضاء هيئة التدريس حيث أن ما يقارب من ٦٦٪ بدرجة أستاذ مساعد فما فوق، وهذا في نظر الباحث يعزز من جودة البرنامج حيث أنه يقدم المدرب الأعلى تأهيل ما أمكن ذلك، وهذا يتماشى مع ما أشارت له بعض نتائج الدراسات السابقة كدراسة بش ٢٠١٤م في ضرورة الاطلاع على نتائج التقويم من قبل المشرف الجامعي، ودراسة حنان عياد ٢٠١٣م في ضرورة فاعلية المشرف الجامعي، ودراسة نبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ في ضرورة تنوع أساليب التدريب من المشرف الجامعي وهو يتحقق بدرجة كبيرة كلما كان متخصصًا.

٤/٣ أداة الدراسة

تم تصميم أداة الدراسة (الاستبانة) موجه إلى عينة من الطلبة المسجلين في برنامج التربية العملي، وقد أفاد الباحث عند إعداد الأداة من الدراسات السابقة التي بحثت في أدبيات التربية العملية وأسلوب التدريس المصغر. وللتأكد من صدق الأداة تم عرضها في صيغتها الأولية على مجموعة من

أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في المناهج وطرق التدريس أنظر ملحق (١/٧)، لتحكيمها والتأكد من مناسبة محاورها للغرض الذي وضعت من أجله، وبناءً على الملحوظات تم حذف بعض العبارات، وتعديل الصياغة للبعض الآخر، ثم قام الباحث بصياغتها بالشكل النهائي، وقد تضمنت المقياس خمسة محاور رئيسة هي على الترتيب: أهداف البرنامج، المحتوى، مشرف التربية العلمية الجامعي بواسطة أسلوب التدريب المصغر، بيئة التعلم الصفية، الأنشطة والوسائل المساعدة، بالإضافة إلى بعض المعلومات الشخصية عن أفراد عينة الدراسة كالجنس والتخصص.

ولتحديد أوزان البدائل وتوزيع الفئات (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، تم حساب المدى (٥- ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد الخلايا للحصول على الوزن الصحيح أي (٤÷٥= ٠,٨) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبح وزن البدائل وتوزيع الفئات كما يأتي: من ١,٠٠ وحتى ١,٨٠ يمثل (بدرجة معدومة)، ومن ١,٨٠ وحتى ٢,٦٠ يمثل (بدرجة ضعيفة)، ومن ٢,٦١ وحتى ٣,٤٠ يمثل (بدرجة مقبولة)، ومن ٣,٤١ وحتى ٤,٢٠ يمثل (بدرجة متوسطة)، ومن ٤,٢١ وحتى ٥,٠٠ يمثل (بدرجة كبيرة) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

١/٤/٣ صدق الاتساق الداخلي للأداة:

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة تم تطبيقها ميدانياً ومن خلال بيانات العينة تم حساب معامل الارتباط بيرسون لمعرفة الصدق الداخلي

للاستبانة بين درجة كل عبارة من عبارات للاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة كما توضح ذلك الجداول التالية :

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحاور الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور

ارتباط محور الأهداف بالدرجة الكلية للمحور									
١	❖❖٠.٧٤٩	٢	❖❖٠.٨٢٢	٣	❖❖٠.٦٩٠	٤	❖❖٠.٧٤٦	٥	❖❖٠.٦٤٣
ارتباط محور المحتوي بالدرجة الكلية للمحور									
٦	❖❖٠.٦٥٤	٧	❖❖٠.٧٥٤	٨	❖❖٠.٧٩٦	٩	❖❖٠.٧٨٤	١٠	❖❖٠.٨٢٠
١١	❖❖٠.٦٩٥	١٢	❖❖٠.٧٨٣	١٣	❖❖٠.٧١٧	-	-	-	-
ارتباط محور مدرب التربية العملية بواسطة أسلوب التدريب المصغر بالدرجة الكلية للمحور									
١٤	❖❖٠.٦٧٩	١٥	❖❖٠.٧٥٨	١٦	❖❖٠.٨٠٣	١٧	❖❖٠.٦١٩	١٨	❖❖٠.٧١٧
١٩	❖❖٠.٦٩٧	٢٠	❖❖٠.٧٤٨	-	-	-	-	-	-
ارتباط محور بيئة التعلم الصفية بالدرجة الكلية للمحور									
٢١	❖❖٠.٨١٠	٢٢	❖❖٠.٨٧١	٢٣	❖❖٠.٨٠٠	٢٤	❖❖٠.٥٦٤	-	-
ارتباط محور الأنشطة والوسائل المساعدة بالدرجة الكلية للمحور									
٢٥	❖❖٠.٨٤٩	٢٦	❖❖٠.٨٨٣	٢٧	❖❖٠.٨٧٢	٢٨	❖❖٠.٨٦٩	٢٩	❖❖٠.٨٦٢
٣٠	❖❖٠.٨٣٦	-	-	-	-	-	-	-	-

يلاحظ ❖❖ دال عند مستوى الدلالة ٠,٠١ فأقل

يتضح من الجدل (٥) أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع محورها موجبة ودالة إحصائياً عند مستوي الدلالة (٠,٠١) فأقل مما يدل على صدق اتساقها مع محاورها.

٢/٤/٣ ثبات أداة الدراسة :

لقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانة) استخدم الباحث (معادلة ألفا كرونباخ (Cronbach's Alpha (α)) للتأكد من الثبات، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات أداة الدراسة.

جدول رقم (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

محاور الاستبانة	عدد العبارات	ثبات المحور
الأهداف	٥	٠,٧٨٢٤
المحتوى	٨	٠,٨٨٣١
مشرف التربية العلمية الجامعي	٧	٠,٨٤١٩
بيئة التعلم الصفية	٤	٠,٧٦٨٤
الأنشطة والوسائل المساعدة	٦	٠,٩٣٠٤
الثبات العام	٣٠	٠,٩٣٨٣

يتضح من الجدول رقم (٦) أن معاملات الثبات لمحاور الدراسة تراوحت بين (٠,٧٧ – ٠,٩٣) وأن معامل الثبات العام لمحاور الدراسة عال حيث بلغ (٠,٩٤) وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

٥/٣ أساليب المعالجة الإحصائية

لتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي تم تجميعها، فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على خصائص أفراد عينة الدراسة، وتحديد استجابات أفرادها تجاه عبارات المحاور الرئيسة التي تتضمنها أداة الدراسة، وحساب معامل ارتباط بيرسون " R" (Pearson Correlation Coefficient) بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للأداة لتقدير الاتساق الداخلي، ومعامل ألفا كرونباخ (Cronbach's alpha) للتحقق من ثبات الأداة، كما تم حساب المتوسط الحسابي " Mean " لمعرفة مدى ارتفاع أو انخفاض استجابات الأفراد على كل عبارة، وعلى المحاور الرئيسة، والانحراف المعياري (Standard Deviation) للتعرف على مدى انحراف استجابات أفراد العينة لكل عبارة، ولكل محور من المحاور الرئيسة عن متوسطها الحسابي، كما تم استخدام اختبار (ت T-test) للتعرف على ما إذا

كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد العينة نحو محاور الدراسة باختلافهم (طلبة ومشرفين).

٤/ نتائج الدراسة

١/٤ نتائج السؤال الأول: ما واقع برنامج التربية العملية في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد من وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

١/١/٤ المحور الأول: أهداف البرنامج

للتعرف على واقع أهداف برنامج التربية العملية في العمادة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٧) استجابات العينة على عبارات محور الأهداف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار / النسبة ٪	درجة الاستجابة: بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٥	تحقق مفردات المقرر	ك	١٤٢	٤٨	٨	٢	-	٤٫٦٥	٠٫٦٠٨	١
		٪	٧١٫٠	٢٤٫٠	٤٫٠	١٫٠	-			
٤	تراعي متطلبات الجودة	ك	١٣٨	٥١	١١	-	-	٤٫٦٣	٠٫٥٨٦	٢
		٪	٦٩٫٠	٢٥٫٥	٥٫٥	-	-			
٣	تتنوع أهدافه ما بين المعرفية والوجدانية والمهارية	ك	١٣٦	٥٣	١٠	-	١	٤٫٦٢	٠٫٦٣١	٣
		٪	٦٨٫٠	٢٦٫٥	٥٫٠	-	٠٫٥			

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
١	ترتبط بالمحتوى	ك	١٢٢	٦٧	٩	٢	-	٤,٥٥	٠,٦٣٢	٤
		٪	٦١,٠	٣٣,٢	٤,٥	١,٠	-			
٢	تساعد على فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية	ك	١٠٦	٦٩	٢٣	٢	-	٤,٣٩	٠,٧٢٩	٥
		٪	٥٣,٠	٣٤,٥	١١,٥	١,٠	-			
المتوسط العام								٤,٥٧	٠,٤٦٧	

يوضح الجدول (٧) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور الأهداف مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٥) عبارات، وقد جاءت العبارة "تحقق مفردات المقرر" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٦٥)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية الأهداف وارتباطها، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٦٣) فهي "تراعي متطلبات الجودة" فقد احتلت المرتبة الثانية، في حين حصلت العبارة "تساعد على فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط كلي (٤,٣٩) وهذه النتيجة محيرة ومثيرة حيث أنها تتناقض مع النتيجة الأولى وربما يعزى سبب ضعف رتبة العبارة أن أفراد العينة غير مدركين في بداية التدريب فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية، لعدم التركيز عليه من قبل المدربين.

وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل

ضمن درجة موافق (٤,٦٥ ـ ٤,٣٩)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة.

والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو أهداف برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ولعل السبب في نظر الباحث يعزى إلى جودة برنامج التربية العملية وآلياته المستخدمة في العمادة، وإلى حجم الفائدة المتحصلة بعد التدريب، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة ندى السياري ١٤٣١هـ واهمت وآيبان Aypan ٢٠٠٩م وبلقيس الشرعي ٢٠٠٩م وكارسنتي karsenti ٢٠٠٧م وشاهين ٢٠٠٧م في تحقق مفردات البرامج ووضوح تأثير الأهداف، وكذلك الاستفادة من المقرر الدراسي بشكل كبير، ولاشك في أن فاعلية البرنامج تتحقق عندما تتحقق الأهداف، كما أنها تختلف مع دراسة بينجي ومارتن Begenyt & Martainsn ٢٠٠٦م في أن الطلبة تلقوا القليل من التدريب وحصلوا على أقل التقديرات وأقل قدر من التدريب في الاستراتيجيات وتقييم البرامج وخاصة التعليم المباشر والتعلم النشط، ودراسة الحصان والرويس ٢٠٠٩م في عدم مراعاة متطلبات الجودة.

٢/١/٤ المحور الثاني: المحتوى

للتعرف على واقع محتوى برنامج التربية العملية في العمادة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٨) استجابات العينة على عبارات محور المحتوى مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار / النسبة ٪	درجة الاستجابة: بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٦	وجود محتوى تدريبي منظم على شكل حقيبة تدريبية واضحة المتطلبات	ك	١٢٧	٥٧	١٦	-	-	٤,٥٦	٠,٦٤٠	١
		٪	٦٣,٥	٢٨,٥	٨,٠	-	-			
٧	متوافق مع مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة	ك	١٢٠	٦٠	١٨	٢	-	٤,٤٩	٠,٧٠٢	٢
		٪	٦٠,٠	٣٠,٠	٩,٠	١,٠	-			
٩	متوازن في توزيع المادة العلمية	ك	١١٦	٥٦	٢٣	٥	١	٤,٤٠	٠,٨٢٧	٣
		٪	٥٨,٠	٢٧,٥	١١,٥	٢,٥	٠,٥			
٨	يساعد على التعلم الذاتي	ك	١٠٥	٧٤	١٤	٦	١	٤,٣٨	٠,٧٨٧	٤
		٪	٥٢,٥	٣٧,٠	٧,٠	٣,٠	٠,٥			
١١	يغطي كافة جوانب التعلم	ك	١٠٥	٧٣	١٦	٤	٢	٤,٣٧	٠,٧٩٨	٥
		٪	٥٢,٥	٣٦,٥	٨,٠	٢,٠	١,٠			
١٢	يتكامل مع العروض المقدمة	ك	١٠٣	٦٣	٢٩	٥	-	٤,٣٢	٠,٩١٣	٦
		٪	٥١,٥	٣١,٥	١٤,٥	٢,٥	-			
١٠	يحقق استراتيجيات التعلم الذاتي	ك	٩٤	٦٩	٣٣	٣	١	٤,٢٦	٠,٨٢٢	٧
		٪	٤٧,٠	٣٤,٥	١٦,٥	١,٥	٠,٥			
١٣	يتناسب مع الزمن المخصص له	ك	١٠٢	٥٤	٢٣	١٢	٩	٤,١٤	١,١٢١	٨
		٪	٥١,٠	٢٧,٠	١١,٥	٦,٠	٤,٥			
المتوسط العام								٤,٣٦	٠,٦١١	

يوضح الجدول (٨) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور المحتوى مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٨) عبارات، وقد جاءت العبارة "وجود محتوى تدريبي منظم على شكل حقيبة تدريبية واضحة المتطلبات" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٥٦)، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) فهي "متوافق مع مواد المناهج وطرق التدريس العامة و الخاصة" فقد احتلت المرتبة الثانية، وقد جاءت هذه النتائج كمؤشر هام جدا على أهمية المحتوى وتوافقه مع مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة التي تقدم عبر المساندة الأكاديمية وهذا يعزز دور عمليات الإعداد النظري والتدريب العملي، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة حنان عياد ٢٠١٣م و يوكار Ucar ٢٠١٢م والموسوي ٢٠١١م والسميح ٢٠١٠م وبيك Beck ٢٠٠٢م، من حيث أهمية ومناسبة ومرونة محتوى البرنامج لتطوير المهارات التدريسية التي تتوافر بكثرة في مقررات المناهج، وتختلف مع دراسة نبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ في عدم الاستفادة من البرنامج، والسميح ٢٠١٠م ومنيرة العبد المنعم ٢٠٠٥م في عدم وجود دليل أو حقيبة للبرنامج، حيث تتميز بوجود المحتوى المنظم للبرنامج. في حين حصلت العبارة "يتناسب مع الزمن المخصص له" في المرتبة الأخيرة بمتوسط كلي (٤,١٤) وهذه النتيجة تفيد أن أفراد العينة يرون أن وقت البرنامج قصير مقارنة بالمحتوى المقدم. وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٥٦ ـ ٤,١٤)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة.

والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو المحتوى المقدم في برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وهو أمر أكدته نتائج أغلب الدراسات السابقة بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

٣/١/٤ المحور الثالث: مشرف التربية العملية الجامعي

للتعرف على واقع مهارات مشرف التربية العملية الجامعي تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٩) استجابات العينة على عبارات محور مشرف التربية العملية الجامعي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار / النسبة ٪	درجة الاستجابة: بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١٧	الإلمام بمفردات البرنامج	ك	١٧٦	٢٢	١	-	١	٤,٨٦	٠,٤٣٧	١
		٪	٨٨,٠	١١,٠	٠,٥	-	٠,٥			
١٥	القدرة على توصيل المعلومات والشرح الجيد والواضح لها	ك	١٦٥	٣٤	-	-	١	٤,٨١	٠,٤٦٤	٢
		٪	٩٢,٥	١٧,٠	-	-	٠,٥			
١٩	القدرة على تنظيم العرض	ك	١٦١	٣٣	٦	-	-	٤,٧٧	٠,٤٨٥	٣
		٪	٨٠,٥	١٦,٥	٣,٠	-	-			

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
	من حيث الوضوح والكفاية									
١٤	التعامل باحترام وتعاون مع المتعلمين	ك	١٥٧	٣٧	٤	١	١	٤,٧٤	٠,٥٦٩	٤
		٪	٧٨,٥	١٨,٥	٢,٠	٠,٥	٠,٥			
١٨	التنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة	ك	١٥٣	٤٢	٥	-	-	٤,٧٤	٠,٤٩٤	٥
		٪	٧٦,٥	٢١,٠	٢,٥	-	-			
١٦	القدرة على تحفيز للمتعلمين على التفاعل	ك	١٥٣	٣٩	٧	-	١	٤,٧٢	٠,٥٧٩	٦
		٪	٧٦,٥	١٩,٥	٣,٥	-	٠,٥			
٢٠	تنويع الاستراتيجيات	ك	١٤٤	٤٤	١٢	-	-	٤,٦٦	٠,٥٨٨	٧
		٪	٧٢,٠	٢٢,٠	٦,٠	-	-			
	المتوسط العام							٤,٧٦	٠,٣٧٢	

يوضح الجدول (٩) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور مشرف التربية العملية الجامعي مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٧) عبارات، وقد جاءت العبارة "الإلمام بمواضيع البرنامج" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٨٦)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية مشرف التربية العملية وإلمامه بمفردات

البرنامج، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٤٩) فهي "القدرة على توصيل المعلومات والشرح الجيد والواضح لها" فقد احتلت المرتبة الثانية. وهي تتفق مع ما توصلت إليه جل الدراسات السابقة ومنها دراسة إيمان الدوغان ١٤٣٣هـ والسميح ٢٠١٠م وأبو شندي وآخرون ٢٠٠٩م وشمو ٢٠٠١م من تعاون وفاعلية وفائدة وجودة مشرف التربية العملية الجامعي، إلا أنها تختلف مع دراسات كل من بش ٢٠١٤م ونبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ وبينجي ومارتن Begenyt & Martainsn ٢٠٠٦م في سلبية المشرف وعدم فاعليته.

في حين حصلت العبارة "تنويع الاستراتيجيات" في المرتبة الأخيرة بمتوسط كلي (٤,٦٦) وهذه النتيجة رائعة وتعكس مصداقية للعينة فرغم التأكيد بحسن أداء المشرف الجامعي إلا أن تنويع الاستراتيجيات المقدمة مطلب من جميع الطلبة مما ساهم في انخفاض تقديرات العينة. وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٨٦ - ٤,٦٦)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة. والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو مشرف التربية العملية الجامعي بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ولعل السبب في ذلك يعزى إلى جودة اختيار المشرف والتركيز على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بالدرجة الأولى.

٤/١/٤ المحور الرابع: بيئة التعلم الصفية

للتعرف على واقع بيئة التعلم الصفية تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (١٠) استجابات العينة على عبارات محور بيئة التعلم الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار / النسبة ٪	درجة الاستجابة: بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
٢٤	تحاكي الواقع الفعلي	ك	١٢٣	٦٧	٥	٣	٢	٤.٥٣	٠.٧١٥	١
		٪	٦١.٥	٣٣.٥	٢.٥	١.٥	١.٠			
٢١	تتكامل فيها التجهيزات والوسائل المستخدمة	ك	١١١	٥٥	٢٨	٤	٢	٤.٣٥	٠.٨٦٦	٢
		٪	٥٥.٥	٢٧.٥	١٤.٠	٢.٠	١.٠			
٢٢	توفر أدوات ونماذج التعلم	ك	١٠٢	٦٦	٢٣	٧	٢	٤.٢٩	٠.٨٧٩	٣
		٪	٥١.٠	٣٣.٠	١١.٥	٣.٥	١.٠			
٢٣	تناسب الأعداد للقاعة	ك	١٠٠	٦٩	٢٢	٧	٢	٤.٢٩	٠.٨٧٢	٤
		٪	٥٠.٠	٣٤.٥	١١.٠	٣.٥	١.٠			
المتوسط العام								٤.٣٦	٠.٦٤٢	

يوضح الجدول (١٠) استجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات محور بيئة التعلم الصفية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل

هذا المحور على (٤) عبارات، وقد جاءت العبارة "تحاكي الواقع الفعلي" في المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٥٣)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية بيئة التعلم الصفية وواقعيتها حيث تقام لطلبة العمادة في قاعات حقيقية في الجامعة أو فصول المعاهد العلمية أو بعض الكليات والمدارس في بعض مناطق المملكة، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٣٥) فهي "تتكامل فيها التجهيزات والوسائل المستخدمة" فقد احتلت المرتبة الثانية، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة ندى السياري ١٤٣١هـ من حيث الاهتمام بيئة التعلم الصفية، وتوفير المتطلبات من التجهيزات والوسائل والأدوات. في حين حصلت العبارة "توفر أدوات ونماذج التعلم" و "تناسب الأعداد للقاعة" في المرتبة الأخيرة رغم ارتفاع المتوسط كلي (٤,٢٩)، وتختلف مع نتائج دراسة الخنيزان ١٤٣٦هـ وبش ٢٠١٤م في كثرة عدد تناسب أعداد الطلبة في القاعة.

وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٥٣ ـ ٤,٢٩)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة. والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو بيئة التعلم الصفية في العموم.

٥/١/٤ المحور الخامس: الأنشطة والوسائل المساعدة

للتعرف على واقع الأنشطة والوسائل المساعدة تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب

لاستجابات أفراد عينة الدراسة على عبارات هذا المحور وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (١١) استجابات العينة على عبارات محور الأنشطة والوسائل المساعدة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة

م	العبارة	التكرار	درجة الاستجابة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
		النسبة ٪	بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة			
٢٧	كفاية الأنشطة المقدمة	ك	١٣٣	٤٩	١٥	٢	١	٤,٥٦	٠,٧٢١	١
		٪	٦٦,٥	٢٤,٥	٧,٥	١,٠	٠,٥			
٢٨	مناسبتها للمحتوى المقدم	ك	١٢٥	٥٦	١٤	٤	١	٤,٥٠	٠,٧٥٧	٢
		٪	٦٢,٥	٢٨,٠	٧,٠	٢,٠	٠,٥			
٣٠	تقديمها بشكل طبيعي يخدم الطلبة المعلمين	ك	١٢٣	٥٩	١٥	١	٢	٤,٥٠	٠,٧٤٣	٣
		٪	٦١,٥	٢٩,٥	٧,٥	٠,٥	١,٠			
٢٦	سهولة قياسها	ك	١٢٠	٦٣	١٣	٣	١	٤,٤٩	٠,٧٣٠	٤
		٪	٦٠,٠	٣١,٥	٦,٥	١,٥	٠,٥			
٢٩	وضوحها وتكاملها	ك	١٢٠	٦٤	١٠	٤	٢	٤,٤٨	٠,٧٧٠	٥
		٪	٦٠,٠	٣٢,٠	٥,٠	٢,٠	١,٠			
٢٥	تنوعها حسب المفردات	ك	١١٠	٧٠	١٦	١	٣	٤,٤٢	٠,٧٨٥	٦
		٪	٥٥,٠	٣٥,٠	٨,٠	٠,٥	١,٥			
المتوسط العام								٤,٤٩	٠,٦٤٧	

يوضح الجدول (١١) استجابات العينة على عبارات محور الأنشطة والوسائل المساعدة مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الاستجابة، حيث اشتمل هذا المحور على (٦) عبارات، وقد جاءت العبارة "كفاية الأنشطة المقدمة" في

المرتبة الأولى بمتوسط كلي (٤,٥٦)، وقد جاءت هذه النتيجة كمؤشر هام جدا على أهمية الأنشطة والوسائل المساعدة وارتباطها، أما العبارة التي حصلت على متوسط حسابي بلغ (٤,٥٠) فهي "مناسبتها للمحتوى المقدم" و"تقديمها بشكل طبيعي يخدم الطلبة المعلمين" فقد احتلت المرتبة الثانية، وهي تتفق مع ما توصلت إليه دراسة يوكار Ucar ٢٠١٢م وندى السياري ١٤٣١هـ من حيث أهمية توفير أكبر قدر من الأنشطة والوسائل المساعدة وتنوعها، في حين حصلت العبارة" تنوعها حسب المفردات" في المرتبة الأخيرة رغم ارتفاع تقديرات العينة بمتوسط كلي (٤,٤٢) وهذه النتيجة تتسق مع ما قبل من ضرورة تنوع الأنشطة، وهو الأمر الذي أكدته دراسات كل من نبيلة الكثيري ١٤٣٢هـ واهمت وآيبان Aypan ٢٠٠٩م ومنيرة العبد المنعم ٢٠٠٥م و وبيك Beck ٢٠٠٢م جرف وسترودلر Grove & Strudler ٢٠٠١م.

وعندما نتتبع المتوسطات الحسابية لباقي العبارات في الجدول السابق نجد أن أفراد عينة الدراسة موافقون على جميع تلك العبارات لأن متوسطاتها تدخل ضمن درجة موافق (٤,٥٦ ـ ٤,٥٠)، حسب توزيع التكرارات في هذه الدراسة، والملاحظ أن هذه النتائج تشير بشكل عام إلى ارتفاع تقديرات جميع أفراد العينة نحو الأنشطة والوسائل المساعدة المقدمة في برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد.

٢/٤ نتائج السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في وجهة نظر طلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين تجاه برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد؟

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية متوسطات استجابات الطلاب ومشرف التربية العملية الجامعي حول تطوير برنامج التربية العملية في العمادة

تم استخدم اختبار "ت : Independent Sample T-test " لمعرفة الفروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي.

جدول رقم (١٢) نتائج اختبار "ت : Independent Sample T-test "
لدلالة الفروق بين متوسطات استجابات الطلبة ومشرف التربية العملية الجامعي حول تطوير برنامج التربية العملية في العمادة

المحور	الفئة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الأهداف	الطلبة	١٦٨	٤٫٥٥	٠٫٤٧٨	- ١٫٠٠٠	٠٫٣١٨
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤٫٦٤	٠٫٤٠٦		
المحتوى	الطلبة	١٦٨	٤٫٣٣	٠٫٦٣٥	- ٢٫٢٢٣	❖٠٫٠٣٠
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤٫٥٤	٠٫٤٣٤		
مشرف التربية العملية الجامعي	الطلبة	١٦٨	٤٫٧٦	٠٫٣٧٨	- ٠٫١٧٧	٠٫٨٦٠
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤٫٧٧	٠٫٣٤٤		
بيئة التعلم الصفية	الطلبة	١٦٨	٤٫٣٦	٠٫٦٦٣	- ٠٫٤٧١	٠٫٦٣٨
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤٫٤١	٠٫٥٢٢		
الأنشطة والوسائل المساعدة	الطلبة	١٦٨	٤٫٤٧	٠٫٦٧١	- ١٫١٩٠	٠٫٢٣٦
	مشرف التربية العملية	٣٢	٤٫٦١	٠٫٤٩٤		

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه في الجدول رقم (١٢) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠٫٠٥ فأقل بين طلبة العمادة ومشرف

التربية العملية الجامعي حول المحاور التالية : الأهداف، مشرف التربية العملية الجامعي، بيئة التعلم الصفية، الأنشطة والوسائل المساعدة، وقد يرجع سبب ارتفاع عدم التباين إلى كفاءة مشرف التربية العملية الجامعي (خاصة منهم بدرجة أستاذ مساعد فما فوق) في ايصال البرنامج ومهارته المختلفة بوسائل حديثة، وبيئة صفية مناسبة، وأنشطة قللت وجود التباين، وكون الدراسة كذلك تمت في مركز الجامعة دون المناطق الأخرى.

كما يتضح من خلال النتائج أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ فأقل بين طلبة العمادة ومشرف التربية العملية الجامعي حول محور المحتوى، لصالح مشرف التربية العملية الجامعي، وتتفق هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسات حنان عياد ٢٠١٣م وشاهين ٢٠٠٧م والتل ٢٠٠٣م ككل في وجود فروق ذات دلالة إحصائية، وقد يرجع سبب التباين البسيط في المحتوى في نظر الباحث إلى ارتفاع مستوى مشرف التربية العملية الجامعي العلمي وخبراته، مقارنة بطلبته الذين هم في أول السلم التعليم وهذا أمر مقبول منطقيًا.

والخلاصة فيما ماتقدم من نتائج يلاحظ ارتفاع تقديرات الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين على البرنامج المقدم للتربية العلمية في التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد والرضا التام، وأنه أظهر تأثيراً إيجابياً على تعلم المهارات التدريسية.

٣/٤ نتائج السؤال الثالث : ما التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر؟

قام الباحث بالإجابة عن هذا السؤال في ضوء ما قدم من أدبيات وما تم التوصل إليه من نتائج الدراسة على النحو الآتي :

١/٣/٤ الإطار العام والمبررات للتصور المقترح

تشهد المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر (ربيع الأول ١٤٣٦هـ) تطورات وتغييرات سريعة ومتلاحقة في شتى مناحي الحياة والتي لها انعكاس على التعليم بالدرجة الأولى ؛ فالتعليم عامل فعال في تطور أفراد المجتمع ، وهكذا جاء القرار الملكي الكريم بدمج وزارة التعليم العالي ووزارة التربية والتعليم في وزارة واحدة هي وزارة التعليم ، حيث يمكن أن يوجد تعليم فعال ومعلم قادر على تحقيق ذلك. وضاعف من أهمية التصور المقترح موافقة وزارة التعليم على قيام طلبة التعليم عن بعد بممارسة مهنة التدريس في مدارس التعليم العام ، إن وجود المعلم الفعال يتطلب تعليماً تعاوناً جامعيا وتدريباً أكاديمياً مكثفاً على أرض الواقع ، مما يعزز تطوير برنامج التربية العملية ، وقد أشارت بعض الدراسات المتعلقة بهذا الجانب كدراسات : سارة الخنيزان ١٤٣٦هـ وبش ٢٠١٤م والموسوي ٢٠١١م وندى السياري ١٤٣١هـ واهمت وآيبان Aypan ٢٠٠٩م وبلقيس الشرعي ٢٠٠٩م والسميح ٢٠١٠م وشاهين ٢٠٠٧م ومنيرة العبد المنعم ٢٠٥م بوجود قصور في بعض نواحي البرنامج المقدم ، وعدم كفاية بعض المحاور والموضوعات ؛ وكذلك نتائج الدراسية الحالية التي كانت رتب بعض العناصر فيها أقل من المتوقع والمأمول ، والحاجة الدائمة إلى التطوير والتحسين ، مما دفع الباحث إلى تطوير برنامج التربية العملية عبر التصور المقترح.

٢/٣/٤ منطلقات التصور المقترح

انطلق التصور المقترح مما يلي:

١. القرار الملكي الكريم بدمج وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم في جهة واحدة هي وزارة التعليم مما يدفع إلى عمليات التطوير في ضوء نظام ونسق متكامل واحد.

٢. موافقة وزارة التعليم على قيام طلبة التعليم عن بعد بالعمل في مهنة التدريس.

٣. وثيقة سياسة التعليم في المملكة التي أشارت في أكثر من موضع إلى أهمية التعليم والمعلم.

٤. مسايرة الاتجاهات العالمية والتجارب الدولية في تطوير برامج التربية العملية والاستفادة من إمكانات التدريس المصغر.

٥. توجهات الخطط التنموية في المملكة وخصوصا الخطة الخمسية العاشرة والتي تعطي أهمية كبيرة لمراجعة وتجويد التعليم.

٦. أهمية المرحلة الجامعية في تأسيس المعلم وبناء حصيلته العلمية من خلال مسارات أكاديمية.

٧. أهمية برامج التربية العملية في تكوين شخصية المعلم ورفع كفاءته وتطوير مهاراته التدريسية.

٨. أهمية مشرف التربية العملية الجامعي في عمليات التدريب وصقل المهارات التدريسية.

٣/٣/٤ أهداف التصور المقترح

يسعى هذا التصور إلى تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء التدريس المصغر، وتحقيق عدد من الأهداف الفرعية والتي من أهمها:

١. إعادة توزيع وقت التدريب العملي ليتوازن مع المحتوى المقدم، ويحقق اشتراطات التدريس المصغر.

٢. إعادة تنظيم محتوى برنامج التربية العلمية.

٣. إكساب الطلبة المعلمين عدد من المهارات التدريسية من خلال التدريس المصغر.

٤. دعم اتجاهات الطلبة المعلمين وإكسابهم الاتجاهات الايجابية نحو مهنة التدريس.

٥. زيادة الأنشطة والوسائل المعينة المصاحبة لعمليات التدريب.

٦. التركيز على التطبيقات العملية لتثبيت المهارات التدريسية ورصد ذلك عبر التغذية الراجعة.

٧. وضع اختبارات قبلية وأخرى بعدية للطلبة المعلمين، وقياس فاعلية البرنامج التدريبي.

٤/٣/٤ المخرجات المتوقعة للتصور المقترح

١. برنامج مبني في ضوء التدريس المصغر يحتوي على مجموعة من الإجراءات والأساليب العلمية والتربوية.

٢. أهداف يسهل على الطلبة تحقيقها وقياس أثرها وفاعليتها.

٣. مؤشـرات مناسـبة لتقـويم البرنـامج عـبر الطلبـة المعلمـين والمـشرفين الجامعيين.

٤. محتوى يسهل على الطلبة فهم أهدافه ومعرفة مكوناته وعناصره.

٥. أنشطة وتدريبات فعالة تحقق غايات البرنامج.

٦. اتجاهـات ايجابيـة صـحيحة تجـاه مهنـة التـدريس والبرنـامج التـدريبي للتربية العملية.

٧. مرونة وخصوصية للبرنامج حسب تخصص الطلبة المعلمين.

٥/٣/٤ التصور المقترح

فيما يلي التصور المقترح لتطوير برنامج التربية العملية بعمـادة الـتعلم الإلكتروني والتعليم عـن بعـد في ضـوء التـدريس المصغر بما يـتلاءم مـع واقـع طلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد على النحو الآتي:

١ : خطة برنامج التربية العملية

تـستغرق فـترة برنـامج التربيـة العمليـة ثلاثـة أيـام بواقـع (١٥ سـاعة تدريبيـة)، مـدة كـل جلـسة (٦٠ دقيقـة)، بالإضـافة إلى جلـسة عامـة تـسبق البرنامج يتم فيها افتتاح برنامج التربية العملية، وإجراء الاختبار القبلي وأيضاً جلسة نهائية للاختبار البعدي.

وتـشمل خطـة البرنـامج التـدريبي المقـترح مـا يلـي: محاضـرات مركـزة، وأنـشطة داعمـة، وعـرض للمعلومـات، وحلقـات نقـاش وعـصف ذهـني، وتدريبات عملية وتطبيقات فردية وجماعية من خلال مواقف صفيه، وتقويم تكويني وختامي، في ضوء أسلوب التدريس المصغر.

٢ : الأهداف

إعادة صياغة الأهداف بما يتلاءم مع أهداف التصور المقترح مرتكزة على الهدف الرئيس تنمية وتطوير معارف ومهارات واتجاهات طلبة التربية العملية في ضوء التدريس المصغر والأهداف الفرعية التالية :

١. التعرف على فكرة التربية العملية والتدريس المصغر، والتفريق بينهما وبيان الفوائد منها.
٢. توضيح أدوار مشرف التربية العملية الجامعي.
٣. التعرف على كيفية التخطيط للتدريس.
٤. التعرف على كيفية التنفيذ للتدريس.
٥. التعرف على كيفية التقويم للتدريس.
٦. التعرف على أبرز مشكلات التدريس من خلال مواقف صفية.
٧. التعرف على ميثاق أخلاقيات التدريس.
٨. إتقان بعض المهارات التدريسية.
٩. تقديم نماذج تدريسية حقيقية.
١٠. القيام بتدريس مصغر لكل طالب معلم، ومناقشة ذلك من خلال تغذية راجعة فعالة.

٣ : مدة وزمن البرنامج

١. الساعات التدريبية : ١٥ ساعة تدريبية.
٢. عدد الأيام : ٣ أيام.
٣. الزمن التدريبي المستغرق : خمس ساعات تدريبية يوميًا.
٤. الوقت : من الساعة الرابعة ٤ إلى التاسعة ٩ مساءً.

٤ : مراحل التدريس المصغر

يقترح التصور المقترح الحالي أن يمر البرنامج التدريبي لطلبة عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر بعدد من المراحل والتي تعرف بالراءات الخمس Rs5 والتي تحقق أهداف البرنامج بشكل يدعم جودته، والمراحل على النحو التالي:

١. التدريس والتسجيل التلفزيوني.

٢. دراسة التسجيل.

٣. الاستجابة بالتعليق والنقد.

٤. تعديل الدرس.

٥. معاودة الدرس.

ويقترح التصور المقترح عددًا من المواصفات العامة والخاصة للدرس المقدم من قبل الطلبة، على النحو الآتي:

- المواصفات العامة:
- أن تكون واضحة الأهداف.
- أن تتعامل مع محتوى تعليمي محدد.
- أن تشمل على تقويم مناسب للطلبة.
- أن تتحقق فيها التغذية الراجعة.
- المواصفات الخاصة:
- أن تستثير دوافع الطلبة وتحثهم على التعلم.
- أن تكسبهم مهارات معرفية ووجدانية ومهارية.
- أن تستعمل وسيلة تعليمية مناسبة.

- أن يكون فيها تنوع في النشاطات.

٥ : اشتراطات التصور المقترح

١. التدريب في قاعات متكاملة التجهيزات والبنية التحتية.

٢. توافر آلات التسجيل والعرض.

٣. أن يتولى التدريب (مشرف التربية العملية الجامعي) بدرجة أستاذ مساعد فما فوق.

٤. أن يتم تقويم البرنامج بعد نهايته من قبل فريق محايد متخصص في جودة البرامج التدريبية.

٦ : المهارات التدريسية المستهدفة

جدول (١٣) المهارات التدريسية المستهدفة للتصور المقترح

التخطيط والتنفيذ والتقويم	استخدام الأسئلة الصفية	التقويم
التدرج التربوي	استقبال المعلم الأسئلة	التمييز بين الفروق الفردية
استخدام المؤثرات الصوتية والحسية	إدارة الصف	معرفة خصائص النمو
العرض الجيد ووضوح الشرح	إتمام أو غلق الدرس في الحصة	استخدام الوسائل التعليمية
التعزيز	حسن التصرف في المواقف الصعبة	التمهيد أو التهيئة الذهنية
إثارة دافعية المتعلم	معالجة المشكلات التدريسية	الواجب المنزلي وأثرة

٧ : تنظيم محتوى البرنامج التدريبي المقترح

- اليوم التدريبي الأول:

- الافتتاح للبرنامج والتعليمات المصاحبة للبرنامج.

- الاختبار القبلي

الوحدة الأولى: المدخل إلى التدريس.

- الجلسة الأولى: التربية العملية مفهومها، وأهميتها، ودورها التربوي.

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف المتدرب على فكرة برنامج التربية العملية.
- أن يتعرف المتدرب على أهمية التربية العملية.
- أن يتعرف المتدرب على دور التربية العلمية التربوي.

موضوعات الجلسة:

- مفهوم التربية العملية.
- أهمية التربية العملية.
- دورها التربوي.

- الجلسة الثانية: المدخل إلى التدريس المصغر وأهم آلياته وخصائصه.

أهداف الجلسة:

- أن يتعرف المتدرب على فكرة التدريس المصغر.
- أن يتعرف المتدرب على أهمية التدريس المصغر كأسلوب للتعلم.
- أن يتعرف المتدرب على كيف يقدم نموذج درس.

موضوعات الجلسة:

- فكرة التدريس المصغر.
- أهمية التدريس المصغر كأسلوب للتعلم.
- كيف يقدم نموذج درس.

الوحدة الثانية: الإجراءات التدريسية.

- الجلسة الثالثة : مفهوم مهارات التدريس وكيفية اكتسابها.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفاهيم المهارة، التدريس، ومهارة التدريس.
- أن يشرح المتدرب كيف تكتسب مهارات التدريس.
- أن يعدد مهارات التدريس الأساسية، ويصنفها حسب النوع.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم المهارة، التدريس، ومهارة التدريس.
- كيف تكتسب مهارات التدريس.
- مهارات التدريس الأساسية، وتصنيفاتها حسب النوع.

- الجلسة الرابعة: التعزيز وإثارة الدافعية.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التعزيز.
- أن يتعرف المتدرب على أنواع التعزيز.
- أن يتعرف المتدرب على العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز.
- أن يتعرف المتدرب على بعض وسائل التعزيز الملائمة للطلاب.
- أن يتعرف المتدرب على الوسائل التي تساعد على إثارة الدافعية للتعلم.
- أن يتعرف المتدرب على ميزات عدم وضع الخطأ على دفتر الطالب.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم التعزيز.
- أنواع التعزيز.

- العوامل التي تؤثر في فعالية التعزيز.
- بعض وسائل التعزيز الملائمة للطلاب الحلقة الأولى.
- الوسائل التي تساعد على إثارة دافعية الطلاب للتعلم.
- ميزات عدم وضع الخطأ على دفتر الطالب.
- الجلسة الخامسة: أخلاقيات مهنة التدريس والميثاق الأخلاقي.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على أبرز أخلاقيات مهنة التدريس.
- أن يتعرف المتدرب على ميثاق أخلاقيات مهنة التدريس.

موضوعات الجلسة :

- أبرز أخلاقيات مهنة التدريس.
- ميثاق أخلاقيات مهنة التدريس.

❑ اليوم التدريبي الثاني :

الوحدة الثالثة: مهارات تدريسية.

- الجلسة الأولى: التخطيط لعملية التدريس.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على معنى تخطيط الدرس.
- أن يفرق المتدرب بين مستويات التخطيط للدرس .
- أن يتعرف المتدرب على مستويات الأهداف التعليمية.
- أن يستنبط المتدرب مصادر اشتقاق الأهداف.
- أن يتعرف المتدرب على معنى الهدف السلوكي.
- أن يميز المتدرب بين الأهداف السلوكية عن غيرها .

- أن يطبق المتدرب الأهداف السلوكية في درس من دروس التخصص.

موضوعات الجلسة :

- تعريف التخطيط للتدريس.
- فوائد التخطيط للتدريس.
- مستويات التخطيط للتدريس.
- عناصر الخطة اليومية للدرس.
- تعريف الهدف التربوي.
- مصادر اشتقاق الأهداف.
- أقسام الأهداف السلوكية.
- تعريف الهدف السلوكي.
- شروط صياغة الهدف السلوكي.
- مواصفات الأهداف السلوكية.
- مستويات الأهداف السلوكية .
- الأهداف المعرفية - الأهداف المهارية - الأهداف الوجدانية.
- الجلسة الثانية : تنفيذ عملية التدريس.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفهوم طريقة التدريس.
- أن يستنبط المتدرب معايير اختيار الطريقة التدريسية المناسبة.
- أن يصنف المتدرب طرق التدريس.
- أن يعرف المتدرب كيف يطبق طريقة من طرق التدريس.

موضوعات الجلسة :

- مفهوم طريقة التدريس.
- معايير اختيار الطريقة التدريسية المناسبة.
- طرق التدريس التقليدية.
- طرق التدريس الحديثة.

الوحدة الرابعة : تطبيقات عملية.

- الجلسة الثالثة : مهارات عملية في إدارة الصف.

أهداف الجلسة :

- التعرف على طرق إدارة الصف.
- أن يستنبط المتدرب طرق اختيار تقنيات التعليم
- أن يتعرف المتدرب على طرق استخدام السبورة.
- أن يتعرف المتدرب على كيفية التعامل مع أسئلة الطلبة.
- أن يكتسب المتدرب بعض مهارات لغة البدن داخل الصف.
- أن يقوم المتدرب بتقويم عروض مرئية لتنفيذ عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- إدارة الصف
- تقنيات التعليم
- فوائد تقنيات التعليم
- معايير اختيار تقنيات التعليم
- مهارات استخدام تقنيات التعليم
- استخدام السبورة

- كيفية التعامل مع أسئلة الطلاب
- تعبيرات الوجه - كيف تتواصل مع طلابك بصريا ؟
- العناية بمظهرك.
- الحركة والمشي داخل الفصل.
- العناية بنبرة الصوت .
- الجلسة الرابعة : مشكلات التدريس الشائعة.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على إجراءات تطبيق عملية التدريس.
- أن يتعرف المتدرب على آليه تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- المشكلات التدريسية.
- الجلسة الخامسة : أنشطة عملية.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على بعض الأنشطة العملية المرتبطة بعملية التدريس.
- أن يتعرف المتدرب على آليه تقويم الأنشطة العملية.

موضوعات الجلسة :

- نشاط عملي لمناقشة تحضير يومي.
- نشاط عملي لتقديم تهيئة صفية.
- نشاط عملي لغلق الدرس.
- نشاط عملي لتقديم تهيئة ملخص سبوري.

- ❑ اليوم التدريبي الثالث :

الوحدة الخامسة : مهارات تدريسية.

- الجلسة الأولى : التقويم.

أهداف الجلسة :

- أن يتعرف المتدرب على مفهوم التقويم.
- أن يفرق المتدرب بين التقويم والقياس.

موضوعات الجلسة :

- التقويم والتقييم والقياس.
- أدوات تقويم المعلم .
- الجلسة الثانية : الاختبارات.

أهداف الجلسة :

- أن يستنبط المتدرب معايير الاختبار الجيد.
- أن يتعرف المتدرب على أدوات تقويم المتعلم.
- أن يفرق المتدرب بين أنواع الاختبارات التحصيلية.

موضوعات الجلسة :

- معايير الاختبار الجيد.
- أنواع الاختبارات التحصيلية.

الوحدة السادسة : تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين.

- الجلسة الثالثة : تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين (درس مصغر ١٥ دقيقة لكل طالب) ١.

أهداف الجلسة :

- أن يعرف المتدرب عناصر الدرس .
- أن يتمكن المتدرب من تقديم درس مصغر في تخصصه .
- أن يتمكن المتدرب تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- تطبيقات عملية لخمسة طلاب.
- الجلسة الرابعة : تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين (درس مصغر ١٥ دقيقة لكل طالب) ٢.

أهداف الجلسة :

- أن يعرف المتدرب عناصر الدرس.
- أن يتمكن المتدرب من تقديم درس مصغر في تخصصه.
- أن يتمكن المتدرب تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- تطبيقات عملية لخمسة طلاب.
- الجلسة الخامسة : تطبيقات عملية من الطلبة المعلمين (درس مصغر ١٥ دقيقة لكل طالب) ٣.

أهداف الجلسة :

- أن يعرف المتدرب عناصر الدرس.
- أن يتمكن المتدرب من تقديم درس مصغر في تخصصه.
- أن يتمكن المتدرب تقويم عملية التدريس.

موضوعات الجلسة :

- تطبيقات عملية لخمسة طلاب.

٨ : أسلوب تطبيق أنشطة البرنامج التدريبي والفعاليات المصاحبة

1. التقويم القبلي والبعدي.
2. حلقات نقاش للمحتوى المعرفي.
3. جلسات تدريب مكثفة.
4. تطبيقات (فردية ، جماعية).
5. استطلاع رأي المتدربين.
6. تصوير فيديو.
7. تغذية راجعة.

- الاختبارات البعدي.
- ختام البرنامج التدريبي.

٩ : قياس نسبة الفاعلية :

لمزيد من التحقق من مدى كفاءة وفاعلية برنامج التربية العملية المطبق في عمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد ، يتم استخدام (بلاك Blacke) لقياس نسبة الكسب المعدل ، وفي هذا التحقق يتم التعرف على مدى تقدم الطلبة المتدربين نحو أهداف البرنامج المخطط لها.

* * *

٥/ ملخص النتائج والتوصيات:

١/٥ ملخص النتائج

١/١/٥ أن واقع برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد جاء بدرجة كبيرة جداً وبمتوسط ٤,٥ وهو يمثل واقع مناسب للطلبة ومشرفي التربية العملية.

٢/١/٥ تفاوتت متوسطات درجات الواقع مابين ٤,٣٦ إلى ٤,٧٦ وهي درجات مرتفعة تعكس مناسبة الواقع لعينة الدراسة.

٣/١/٥ حقق محور مشرف التربية العملية الجامعي الرتبة الأولى بمتوسط يبلغ ٤,٧٦ وهو ما يدل على ارتفاع تقديرات الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين عن دورهم بدرجة كبيرة جداً.

٤/١/٥ جاء محور الأهداف في الرتبة الثانية بمتوسط يبلغ ٤,٥٧ وهو ما يدل على ارتفاع تقديرات الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين بدرجة كبيرة جداً على هذا المحور.

٥/١/٥ وكان المستوى العام لتقييم عينة الدراسة عن محور الأنشطة والوسائل المساعدة قد حقق الرتبة الثالثة بمتوسط يبلغ ٤,٤٩ وهو ما يدل على ارتفاع تقديرات عينة الدراسة عن مدى جودة توافر وتواجد الأنشطة والوسائل المساعدة بدرجة كبيرة جدا.

٦/١/٥ حقق محور محتوى البرنامج ومحور بيئة التعلم الصفية الرتبة الرابعة بمتوسط يبلغ ٤,٣٦ وهو ما يدل أيضا عن ارتفاع تقديرات العينة عن محور المحتوى بدرجة كبيرة جداً.

٧/١/٥ أما بالنسبة لمحاور الدراسة فقد أوضحت النتائج أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين في كل من المحاور التالية: الأهداف وبيئة التعلم ومشرف التربية العملية الجامعي والأنشطة والوسائل المساعدة.

٨/١/٥ أما محور المحتوى فقد أثبتت النتائج أنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة ومشرفي التربية العملية الجامعيين لصالح المشرفين حيث كان المستوى العام لتقييمهم للمحتوى أعلى من الطلبة.

* * *

٢/٥ التوصيات

في ضوء ما توصلت إليه هذه الدراسة من نتائج ، يوصي الباحث القائمين على برنامج التربية العملية بالعمادة بمتابعة التقويم المستمر للبرنامج ، وتطوير المحتوى في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها ، وتطوير أدوات وآليات علمية للكشف عن تصورات الطلبة المعلمين المسبقة لعمليات التعليم والتعلم وتغييرها نحو الاتجاه الايجابي قبل تسجيلهم في المقررات الدراسية التي لها صلة بالتربية العملية ، وكذلك تطوير برامج التربية العملية على أساس توظيف الإشراف التدريبي الجامعي من قسم المناهج وطرق التدريس في المواقف الصفية ، وإعادة البناء التدريبي للبرنامج ، وتضمينه آليات الإرشاد الأكاديمي ، والتسجيل المرئي ، والتغذية الراجعة ليكون دليلاً ومرشداً وعاملاً لنجاح الطلبة ، وبناء موقع إلكتروني تفاعلي يحتوي على الخطط والنماذج التدريسية ، ومقاطع الفيديو المناسبة لتنمية المهارات التدريسية.

* * *

٦/ المراجع

١. أبورياش، حسين وسليم شريف وعبد الحكيم الصافي. (١٤٣٠هـ)، **أصول تعلم استراتيجيات التعلم والتعليم**، عمان: دار الثقافة.

٢. أبوشندي، يوسف عبد القادر، وخالد أبو شعيرة وثائر غباري. (٢٠٠٩م)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الزرقاء الخاصة ومقترحات لتطويره، **مجلة الزرقاء للبحوث والدراسات الإنسانية** (المجلد التاسع ـ العدد ١).

٣. أبو عميرة، محبات، وسامية محمد بن لادن. (١٤٢٢ه)، **دليل التربية العملية**، ط٢، جدة.

٤. الأحمد، خالد طه. (٢٠٠٤م)، **إعداد المعلّم وتدريبه**، دمشق: منشورات جامعة دمشق.

٥. البداينة، ذياب. (٢٠٠٥م)، **التوثيق العلمي دليل النشر العلمي**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٦. براون، جورج. (٢٠٠٥م)، **التدريس المصغر والتربية العملية الميدانية**، ترجمة: محمد البغدادي وهيام البغدادي، القاهرة: دار الفكر العربي.

٧. بش، طارق محمد. (٢٠١٤م)، المشكلات التي تواجه طالب التربية الميدانية بكلية التربية في جامعة الملك سعود ومقترحات لحلها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٨. البغدادي، محمد رضا. (١٩٩٧م)، **التدريس المصغر برنامج لتعليم مهارات التدريس**، الكويت: مكتبة الفلاح.

٩. التل، وائل. (٢٠٠٣م)، دراسة لتقويم بعض مكونات التربية العملية في برنامج إعداد المعلمين بكلية المعلمين في جازان من وجهة نظر أعضاء هيئة

التدريس المشرفين، المؤتمر التربوي الأول للتربية العملية، كلية التربية، جامعة أم القرى.

١٠. جامعة عين شمس. (١٩٩٠م)، **دليل التربية العملية**، القاهرة: قسم المناهج بكلية التربية.

١١. حسان، محمد حسان. (١٩٩٢م)، **التربية العملية في دول الخليج العربية واقعها وسبل تطويرها**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

١٢. الحصان والرويس. (٢٠٠٩م)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء معايير الجودة ومتطلبات الاعتماد الأكاديمي، ورقة عمل غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن.

١٣. حمدان، محمد زياد. (١٩٩٨م)، **التربية العملية للطلاب المعلمين**، دمشق: دار التربية الحديثة.

١٤. الحليبي، عبد اللطيف، ومهدي سالم. (٢٠٠٤ه)، التربية الميدانية وأساسيات التدريس، الرياض: مكتبة العبيكان.

١٥. الخليفة، حسن وضياء الدين مطاوع. (١٤٣٦هـ)، **استراتيجيات التدريس الفعال، الدمام: مكتبة المتنبي.**

١٦. الخنيزان، سارة. (١٤٣٦هـ)، معوقات استخدام الطالبات المعلمات في التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية لاستراتيجيات التدريس الحديثة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

١٧. الدريج، محمد، ومحمد جهاد جمل. (٢٠٠٩م)، **التدريس المصغر التكوين والتنمية المهنية**، ط٢، العين: دار الكتاب الجامعي.

١٨. الدوغان، إيمان. (١٤٣٣هـ)، درجة تمكن مشرفات التربية العملية بكلية التربية بجامعة الملك فيصل من معايير تقويم الطالبة المعلمة في ضوء بعض التوجهات المعاصرة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

١٩. الزكري، محمد، ومنصور المرابط. (٢٠١٤م)، **هندسة نشر ثقافة الجودة الذاتية في مؤسسات التعليم العالي**، كرسي اليونسكو للجودة في التعليم: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

٢٠. الزهراني، عبد الرحمن. (١٤٣٤هـ)، دور مواقع التواصل الاجتماعي في المشكلات التي تواجه طلاب التربية العملية واتجاهاتهم نحوها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٢١. سعد، محمود حسان. (١٤٢٨هـ)، **التربية العملية بين النظرية والتطبيق**، ط٢، عمان: دار الفكر.

٢٢. سعيد، محمد وأبو السعود محمد. (٢٠٠٥م)، **طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية**، عمان: دار الفكر.

٢٣. سلامة، عادل وسمير الخريسات ووليد صوافطة وغسان قطيط. (١٤٣١هـ)، **طرائق التدريس العامة**، عمان: دار الثقافة.

٢٤. سمارة، نواف أحمد وعبد السلام العديلي. (٢٠٠٨م)، **مفاهيم ومصطلحات في العلوم التربوية**، عمان: دار المسيرة.

٢٥. السميح، عبد المحسن محمد. (٢٠١٠م)، **دراسات في الإدارة الجامعية**، الرياض: دار الحامد.

٢٦. السيد، ماجدة حسن وصلاح حسن خضر. (٢٠٠٧م)، **التدريس المصغر**، القاهرة: الدار العربية للنشر.

٢٧. السياري، ندى. (١٤٣١هـ)، واقع التخطيط لبرامج التربية العملية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجه نظر المشرفات وطالبات التربية العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

٢٨. شاهين، محمد عبد الفتاح. (٢٠٠٧م)، تقويم برنامج التربية العملية في جامعة القدس المفتوحة، **مجلة جامعة الأقصى**، (المجلد الحادي عشر ـ العدد١).

٢٩. الشرعي، بلقيس غالب. (٢٠٠٩م)، دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بجامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، **المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي**، (المجلد الثاني ـ العدد ٤).

٣٠. شمو، محاسن. (٢٠٠١م)، تقويم برنامج التربية العملية: دراسة ميدانية من واقع وجهات نظر عينة من مديرات المدارس المتوسطة بالمدينة المنورة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز (المجلد ١٤).

٣١. الشهراني، عامر. (١٩٩٣م)، **مرشد الطالب المعلم في التربية الميدانية**، جدة.

٣٢. شوق، محمود أحمد ومحمد مالك سعيد. (١٩٩٥م)، **تربية المعلم للقرن الحادي و العشرين**، الرياض: مكتبة العبيكان.

٣٣. عامر، طارق عبد الرؤف. (٢٠٠٨م)، **التربية العملية**، القاهرة: دار السحاب.

٣٤. عبد الرحمن، صالح عبد الله. (٢٠٠٤م)، **التربية العملية ومكانتها في برامج تربية المعلمين**، عمان: دار وائل للنشر.

٣٥. العبد المنعم، منيرة عبد الله. (٢٠٠٥م)، مشكلات التربية العملية في مركز دراسة الطالبات في جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية من وجهة نظر المشرفات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام.

٣٦. عبيدات، ذوقان وسهيلة أبو السميد. (٢٠٠٥م)، **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين**، عمان: ديبونو.

٣٧. عدس، عبد الرحمن. (١٩٦٦م)، **المعلِّم الفعّال والتدريس الفعّال**، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.

٣٨. عطية، محسن علي. (١٤٣١هـ) **البحث العلمي في التربية**، عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

٣٩. العمر، عبد العزيز سعود. (٢٠٠٧م)، **لغة التربويين**، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٤٠. العمري، حصة سعيد. (٢٠٠٨م)، تفعيل الأساليب الإشرافية على التربية العملية بجامعة أم القرى من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الجامعة ووزارة التربية والتعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٤١. محسن، رمضان علي. (١٩٩٨م)، **التدريس المصغر**، القاهرة دار الفكر العربي.

٤٢. علي، محمد السيد. (٢٠١١م)، **موسوعة المصطلحات التربوية**، عمان: دار المسيرة.

٤٣. علي، محمد السيد. (٢٠١٢م)، **اتجاهات وتطبيقات حديثة في المناهج وطرق التدريس**، عمان: دار المسيرة.

٤٤. علي، محمد السيد. (٢٠١١م)، **قضايا ومشكلات معاصرة في المناهج وطرق التدريس**، عمان: دار المسيرة.

٤٥. عياد، حنان أحمد. (٢٠١٣م)، واقع برنامج التربية العملية في مؤسسات التعليم العالي في الضفة الغربية من وجهة نظر الطلبة المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية في نابلس.

٤٦. عوض، فايزة السيد، واحسان عبد الرحمن فهمي وثناء عبد المنعم رجب. (٢٠٠٨م)، التدريس المصغر الأسس والمهارات، كلية البنات: جامعة عين شمس.

٤٧. العيوني، صالح وناصر الفالح. (٢٠٠٤)، **دليل التربية الميدانية لكليات المعلمين في المملكة العربية السعودية**، الرياض: وكالة الوزارة لكليات المعلمين، عمادة الشئون التعليمية والبحث العلمي.

٤٨. فهمي، محمد شامل بهاء الدين. (٢٠٠٥م)، **الإحصاء بلا معاناة**، الرياض: معهد الإدارة.

٤٩. قطامي، يوسف. (٢٠١٣م)، **استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية**، عمان: دار المسيرة.

٥٠. الكثيري، نبيلة. (١٤٣٢هـ)، المشكلات التي تواجه طالبات تخصص العلوم الشرعية بجامعتي الملك سعود والأميرة نورة بنت عبد الرحمن أثناء تطبيق التربية العملية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٥١. الكندري، جاسم يوسف. (٢٠٠٢م)، إعداد المعلم بجامعة الكويت: الواقع والمأمول، **مجلة العلوم التربوية والنفسيّة**، (المجلد الثالث، العدد ٣).

٥٢. اللقاني، أحمد حسين وعلي الجمل. (٢٠٠٣م)، **معجم المصطلحات التربوية المعرفة**، ط٣، القاهرة: عالم الكتب.

٥٣. محمد، ربيع، وطارق عبد الرؤف عامر. (٢٠١٠م)، **التدريس المصغر**، عمان: دار اليازوري العلمية.

٥٤. مطاوع، إبراهيم عصمت. (١٩٩٦م)، **التربية العملية وأسس طرق التدريس**، بيروت: دار النهضة العربية للطباعة.

٥٥. المنوفي، سعيد. (٢٠١٤)، اتجاهات حديثة للتربية العملية في الدول المختلفة ـ تطوير التربية العملية، تقرير غير منشور، مشروع تطوير كلية التربية FOEP، جامعة المنوفية.

٥٦. الموسوي، عبد الله حسن. (٢٠٠٥م)، **الدليل إلى التربية العملية**، أربد: عالم الكتب الحديث.

٥٧. الموسوي، نعمان صالح. (٢٠١١م)، تقويم البرنامج التدريبي الميداني في كلية التربية بجامعة البحرين من وجهة نظر الطلبة المعلمين، **المجلة التربوية** (المجلد ٢٦ الجزء ١ـ العدد ١٠١).

٥٨. النصار، صالح عبد العزيز. (٢٠١١م)، مشروع تطوير المهارات الدراسية للطلاب في الجامعات السعودية، **مجلة التعليم العالي**، وزارة التعليم العالي (العدد ـ ٥).

٥٩. الوكيل، حلمي أحمد. (١٩٩٩م)، **تطوير المناهج**، القاهرة: مكتبة الأنجلو.

60 - Aypan, Ahmet (2009). Teachers Evaluation of Their Pre – Service. Education Sciences: Theory & Practice Servece Teachers Training. 3. Vol. 9.

61 - Beck, Cliv (2002). Components of a Good practicum placement, Student Teacher Perceptions.

62 - Begenyt,C,.John & Martainsn, K. Brian (2006). Teachers Training in Behavioral Instruction Practices, School Psychology Quarterly. 3.Vol. 21.

63 - Grove, Karen & Strudler, Neal (2001). Cooperating Teacher Practices in Mentoring Student Teacher Toward Technology Use.

64 - Harris, D. & Sass,T (2006). Teacher Training Teacher Quality and Student achievement. Journal of public economics, 95. Vol. 7.

65 - Karsenti, Thierry (2007). Connecting Student Teachers during Their, Internship, The Role of ICTS, Proceedings the Computer Science and IT Education Conference, Universite de Montreal, Canada.

66 -Morehead, M & Lyman, L. & Foyle, H. (2009). Working with student teachers.UK: Rowman & Littlefield Publishing Group.

67 - Roth, D & Swail, W. (2000). Certification and teacher preparation in the United States.Honolulu, MI: Pacific Resou for education learning.

68 - Sanger, Matthew & Osguthorpe, Richard (2011). Teacher Education Preservice Teacher beliefs and The Moral Work of Teaching. Teaching and Teacher Education Vol. 27.

69 - Taskin, Cigdem Sahin (2006). Student Teacher in The Class Room: Their Perceptions of Teaching, Education Student. 4. Vol. 32

70 - Ucar, Sedat (2012). How Do Pre – Service Science Teachers' Views on Science, Science and Science Teaching Change Over Time in a Science Teacher Training Program, Journal of Science Education & Technology, 2. Vol. 21.

❊ ❊ ❊

٧/ الملاحق

١/٧ قائمة محكمي الدراسة

م	المحكم	الرتبة العلمية	التخصص	الجامعة
١	عبد الله سليمان الفهد	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٢	عبد المحسن عبد الرزاق الغديان	أستاذ	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٣	أحمد عبد الرحمن الجهيمي	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٤	محمد شديد البشري	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٥	غالية حمد السليم	أستاذ مشارك	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٦	إبراهيم مقحم المقحم	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٧	سليمان الدويش	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٨	سارة ثنيان آل سعود	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
٩	منيرة سيف الصلال	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٠	خالد على التركي	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١١	على سعيد القحطاني	أستاذ مساعد	مناهج وطرق تدريس	الإمام محمد بن سعود الإسلامية

٢/٧ أداة الدراسة

تطوير برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد في ضوء أسلوب التدريس المصغر

- **المعلومات الأولية :**

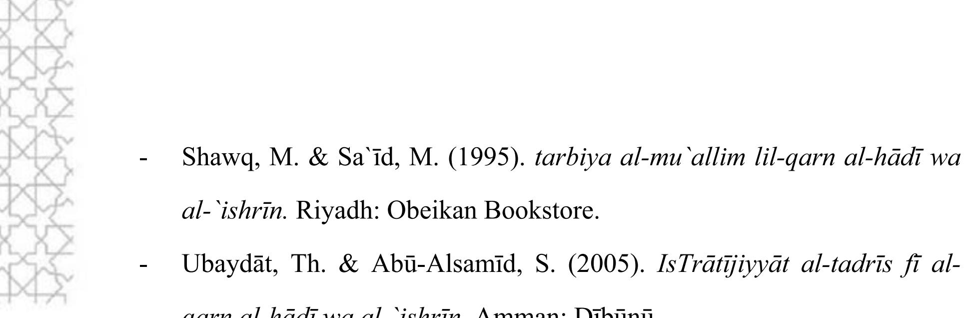
- **النوع :** [ ] طالب [ ] طالبة [ ] مشرف التربية العملية الجامعي.
- **التخصص :** [ ] شريعة [ ] دعوة [ ] لغة عربية.
- **الرتبة العلمية :** [ ] معلم [ ] معيد [ ] محاضر [ ] أستاذ مساعد [ ] أستاذ مشارك [ ] أستاذ.

- **واقع برنامج التربية العملية بعمادة التعلم الإلكتروني والتعليم عن بعد :**

م	العبارة	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة
المحور الأول : الأهداف						
١	ترتبط بالمحتوى					
٢	تساعد على فهم آليات التدريس المصغر والتربية العملية					
٣	تتنوع أهدافه ما بين المعرفية والوجدانية والمهارية					
٤	تراعي متطلبات الجودة					
٥	تحقق مفردات المقرر					
المحور الثاني : المحتوى						
٦	وجود محتوى تدريبي منظم على شكل حقيبة تدريبية واضحة المتطلبات					
٧	متوافق مع مقررات المناهج وطرق التدريس العامة والخاصة					
٨	يساعد على التعلم الذاتي					
٩	متوازن في توزيع المادة العلمية					
١٠	يحقق استراتيجيات التعلم الذاتي					

م	العبارة	درجة الاستجابة				
		بدرجة كبيرة	بدرجة متوسطة	بدرجة مقبولة	بدرجة ضعيفة	بدرجة معدومة
١١	يغطي كافة جوانب التعلم					
١٢	يتكامل مع العروض المقدمة					
١٣	يتناسب مع الزمن المخصص له					
المحور الثالث: مشرف التربية العملية الجامعي						
١٤	التعامل باحترام وتعاون مع المتعلمين					
١٥	القدرة على توصيل المعلومات والشرح الجيد والواضح لها					
١٦	القدرة على تحفيز للمتعلمين على التفاعل					
١٧	الإلمام بمفردات البرنامج					
١٨	التنوع في الأنشطة والتمارين والوسائل المستخدمة					
١٩	القدرة على تنظيم العرض من حيث الوضوح والكفاية					
٢٠	تنويع الاستراتيجيات					
المحور الرابع: بيئة التعلم الصفية						
٢١	تتكامل فيها التجهيزات والوسائل المستخدمة					
٢٢	توفر أدوات ونماذج التعلم					
٢٣	تناسب الأعداد للقاعة					
٢٤	تحاكي الواقع الفعلي					
المحور الخامس: الأنشطة والوسائل المساعدة						
٢٥	تنوعها حسب المفردات					
٢٦	سهولة قياسها					
٢٧	كفاية الأنشطة المقدمة					
٢٨	مناسبتها للمحتوى المقدم					
٢٩	وضوحها وتكاملها					
٣٠	تقديمها بشكل طبيعي يخدم الطلبة المعلمين					

* * *



- Shawq, M. & Sa`īd, M. (1995). *tarbiya al-mu`allim lil-qarn al-hādī wa al-`ishrīn.* Riyadh: Obeikan Bookstore.
- Ubaydāt, Th. & Abū-Alsamīd, S. (2005). *IsTrātījiyyāt al-tadrīs fī al-qarn al-hādī wa al-`ishrīn.* Amman: Dībūnū.

* * *

- Hassān, M. (1992). *Al-tarbiya al-`amaliyya fī duwal al-khalīj al-`arabiyya: Wāqi`uhā wa subul tatwīruhā.* Riyadh: Maktab Al-Tarbiya Al-`Arabī Li-Duwal Al-Khalīj.
- Muhammad, R. & `Aāmir, T. (2010). *Al-tadrīs al-musaghar.* Amman: Dār Al-Yāzūrī Al-`Ilmiyya.
- Muhsin, R. (1998). *Al-tadrīs al-musaghar*. Cairo: Dār Al-Fikr Al-`Arabī.
- Mutāwi`, I. (1996). *Al-tarbiya al-`amaliyya wa usus turuq al-tadrīs.* Beirut: Dār Al-Nahdha Al-`Arabiyya Lil-Tibā`a.
- Qatāmī, Y. (2013).). *IsTrātījiyyāt al-ta`allum wa al-ta`līm al-ma`rifiyya*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Sa`ad, M. (2004). *Al-tarbiya al-`amaliyya bayn al-nazhariyya wa al-taTbīq* (2nd ed.). Amman: Dār Al-Fikr.
- Sa`īd, M. & Abu-Alsū`ūd, M. (2005). *Turuq al-tadrīs al-`āmma: Takhtītuhā wa tatbīqātuhā al-tarbawiyya*. Amman: Dār Al-Fikr.
- Salāma, A. et al. (2009). *Tarāiq al-tadrīs al-`āmma*. Amman: Dār Al-Thaqāfa.
- Samāra, N. & Al-`Udaylī, ‘A. (2008). *Mafāhīm wa mustalahāt fī al-`ulūm al-tarbawiyya*. Amman: Dār Al-Masīra
- Shāhīn, M. (2007). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-quds al-maftūha. *Majallat Jāmi`at Al-Aqsā, 11*(1).
- Shamū, M. (2001). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya: Dirāsa maydāniyya min wāqi` wujhāt nazhar `ayyina min mudīrāt al-madāris al-mutawassiTa bil-madīna al-munawara. *Majallat Jāmi`at Al-Malik `Abdul-`Azīz, 14*.

- Al-Tal, W. (2003). Dirāsa li-taqwīm ba`dh mukawināt al-tarbiya al-`amaliyya fī barnāmaj i`dād al-mu`allimīn bi-kulliyyat al-mu`allimīn fī jāzān min wijhat nazhar a`dhā hayat al-tadrīs al-mushrifīn. Paper presented at the First Scientific Conference on Teaching Practicum. Makkah, Saudi Arabia: College of Education, Umm Al-Qura University.
- Al-Wakīl, H. (1999). *Tatwīr al-manāhij*. Cairo: Maktabat Al-Anjlū.
- Al-Zahrānī, A. (2012). *Dawr mawāqi` al-tawāsul al-ijtimā`ī fī al-mushkilāt allatī tuwājih tālib al-tarbiyah al-`amaliyya wa ittijāhātuhum nahwahā* (Unpublished doctoral dissertation). College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-Zakarī, M. & Al-Murābit, M. (2014). *Handasat nashr thaqāfat al-jawda al-thātiyya fī muassasāt al-ta`līm al-`ālī.* Saudi Arabia: Kursī Al-Yūniskū Lil-Jawda Fī Al-Ta`līm, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.
- Atiyya, M. (2009). *Al-bahth al-'iīmī fī al-tarbiya.* Amman: Dār Al-Manāhij Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Bash, T. (2014). *Al-mushkilāt allatī tuwājih Tālib al-tarbiyah al-maydāniyya bi-kulliyyat al-tarbiya fī jāmi`at al-malik Su`ūd wa muqtarahāt li-hallahā* (Unpublished master's thesis). King Saud University, Saudi Arabia.
- Brown, G. (2005). *Al-tadrīs al-musaghar wa al-tarbiya al-`amaliyya al-maydāniyya* (M. Al-Baghdādī & H. Al-Baghdādī, Trans.). Cairo: Dār Al-Fikr Al-`Arabī.
- Fahmī, M. (2005). *Al-ihsā bilā mu`ānāt.* Riyadh: Ma`had Al-Idāra.
- Hamdān, M. (1998). *Al-tarbiya al-`amaliyya lil-Tullāb al-mu`allimīn.* Damascus: Dār Al-Tarbiya Al-Hadītha.

- Al-Minūfī, S. (2014). *Ittijāhāt hadītha lil-tarbiya al-`amaliyya fī al-duwal al-mukhtalifa: Tatwīr kulliyyat al-tarbiya.* Unpublished study submitted to Menoufia University.
- Al-Mūsawī, A. (2005). *Al-dalīl ilā al-tarbiya al-`amaliyya.* Irbid: `Aālam Al-Kutub Al-Hadīth.
- Al-Mūsawī, N. (2011). Taqwīm al-barnāmaj al-tadrībī al-maydānī fī kuliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-bahrayn min wijhat nazhar al-talaba al-mu`allimīn. *Al-Majalla Al-Tarbawiyya, 26*(101).
- Al-Nassār, S. (2011). Mashrū` tatwīr al-mahārāt al-dirāsiyya lil-Tullāb fī al-jāmi`at al-sū`ūdiyya. *Majallat Al-Ta`līm Al-`Aālī,* (5).
- Al-Samīh,A. (2010). *Dirāsāt fī al-idāra al-jāmi`iyya*. Riyadh: Dār Al-Hāmid.
- Al-Sayyārī, N. (2009). *Wāqi` al-tarbiyah al-`amaliyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya min wijhat nazhar al-mushrifāt wa Tālibāt al-tarbiyah al-`amaliyya* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Sayyid, M. & Khudhur, S. (2007). *Al-Tadrīs al-musaghar*. Cairo: Al-Dār Al-‘Arabiyya Lil-Nashr.
- Al-Shahrānī,A. (1993). *Murshid al-Tālib al-mu`allim fī al-tarbiya al-maydāniyya*. Jiddah.
- Al-Shar`ī, B. (2009). Dirāsa taqwīmiyya li-barnāmaj i`dād al-mu`allim bi-kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-sultān qābūs wifqa mutallabāt ma`āyīr al-i`timād al-akādīmī. *Al-Majalla Al-`Arabiyya Li-Dhamān Jawdat Al-Ta`līm Al-Jāmi`ī, 2*(4).

- Al-Hisān & Al-Ruways (2009). *Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-amīra Nūra bint `Abdul-Rahmān fī dhaw ma`āyīr al-jawda wa mutatallabāt al-i`timād al-akādīmī.* Unpublished study submitted to the College of Education, Princess Nora University.
- Alī, M. (2011). *Mawsū`at al-musTalahāt al-tarbawiyya*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Alī, M. (2011). *Qadhāyā wa mushkilāt mu`āsira fī al-manāhij wa turuq al-tadrīs*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Alī, M. (2012). *Ittijāhāt wa tatbīqāt hadītha fī al-manāhij wa turuq al-tadrīs*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Al-Kandarī, J. (2002). I`dād al-mu`allim bi-jāmi`at al-kuwait: Al-wāqi` wa al-mamūl. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Wa Al-Nafsiyya, 3*(3).
- Al-Kathīrī, N. (2010). *Al-mushkilāt allatī tuwājih tālibāt takhassus al-`lūm al-shar`iyya bi-jāmi`atay al-malik Su`ūd wa al-amīra Nūra bint Abdul-Rahmān athnā tatbīq al-tarbiyah al-`amaliyya* (Unpublished master's thesis). College of Education, King Saud University, Saudi Arabia.
- Al-Khalīfa, H. & Mutāwi‘, Dh. (2015). *IsTrātījiyyāt al-tadrīs al-fa`āl.* Dmamam: Maktabat Al-Mutanabbī.
- Al-Khunayzān, S. (2015). *Mu`awwiqāt istikhdām al-tālibāt al-mu`allimāt fī al-tarbiyah al-`amaliyya bi-jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya li-isTrātījiyyāt al-tadrīs al-hadītha* (Unpublished master's thesis). Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Laqānī, A. & Al-Jamal, A. (2003). *Mu`jam al-mustalahāt al-tarbawiyya al-ma`rifiyya* (3rd ed.). Cairo: `Aālam Al-Kutub.

- Al-`Amrī, H. (2008). *Taf`īl al-asālīb al-ishrāfiyya `alā al-tarbiyah al-`amaliyya bi-jāmi`at umm al-qurā min wijhat nazhar mushrifī wa mushrifāt al-jāmi`a wa wizārat al-tarbiya wa al-ta`līm* (Unpublished master's thesis). College of Education, Umm Al-Qura University, Saudi Arabia.
- Al-`Umar, ‘A. (2007). *Lughat al-tarbawiyyīn.* Riyadh: Maktab Al-Tarbiya Al-`Arabī Li-Duwal Al-Khalīj.
- Al-`Uyūnī, N. & Al-Fālih, N. (2004). *Dalīl al-tarbiya al-maydāniyya li-kulliyyāt al-mu`allimīn fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya.* Riyadh: Deanship of Education Affairs and Academic Research, Ministry of Education.
- Al-Ahmad, Kh. (2004). *I`dād al-mu`allim wa tadrībuh.* Damascus: Manshūrāt Jāmi`at Dimashq.
- Al-Badāyna, Th. (2005). *Al-tawthīq al-`ilmī: Dalīl al-nashr al-`ilmī.* Amman: Dār Al-Manāhij.
- Al-Baghdādī, M. (1997). *Al-tadrīs al-musaghar: Barnāmaj li-ta`līm mahārāt al-tadrīs.* Kuwait: Maktabat Al-Falāh.
- Al-Doghān, I. (2011). *Darajat tamkīn mushrifāt al-tarbiyah al-`amaliyya bi-kulliyyat al-tarbiya bi-jāmi`at al-malik Faisal min ma`āyīr taqwīm al-tāliba al-mu`allima fī dhaw ba`dh al-tawajuhāt al-mu`āsira* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.
- Al-Durayj, M. & Jamal, M. (2009). *Al-tadrīs al-musaghar: Al-takwīn wa al-tanmiya al-mihaniyya* (2nd ed.). Al-Ain: Dār Al-Kitāb Al-Jāmi`ī.
- Al-Halabī, A. & Sālim, M. (2004). *Al-tarbiya al-maydāniyya wa asāsiyyāt al-tadrīs.* Riyadh: Obeikan Bookstore.

List of References:

- Aāmir, T. (2008). *Al-tarbiya al-`amaliyya.* Cairo: Dār Al-Sahāb.
- Aawadh, F. et al. (2008). *Al-tadrīs al-musaghar: Al-usus wa al-mahārāt.* Egypt: Ain Shams University.
- Abbād, H. (2013). *Wāqi` barnāmaj al-tarbiyah al-`amaliyya fī muassasāt al-ta`līm al-`ālī fī al-dhiffa al-gharbiyya min wijhat nazhar al-talaba al-mu`allimīn* (Unpublished master's thesis). An-Najah National University, Palestine.
- Abdul-Rahmān, S. (2004). *Al-tarbiya al-`amaliyya wa makānatuhā fī barāmij tarbiyat al-mu`allimīn.* Amman: Dār Wāil Lil-Nashr.
- Abū-`Umayra, M. & Bin-Lādin, S. (2001). *Dalīl al-tarbiya al-`amaliyya* (2nd ed.). Jiddah.
- Abū-Rayyāsh, H. et al. (2008). *Usūl ta`allum isTrātījiyyāt al-ta`allum wa al-ta`līm.* Amman: Dār Al-Thaqāfa.
- Abū-Shindī, Y. et al. (2009). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-zarqā al-khāssa wa muqtarahāt li-taTwīruh. *Majalla Al-Zarqā Lil-Buhūth Wa Al-Dirāsāt Al-Insāniyya, 9*(1).
- Adas, A. (1966). *Al-mu`allim al-fa`āl wa al-tadrīs al-fa`āl.* Amman: Dār Al-Fikr Lil-Tibā`a Wa Al-Nashr.
- Ain Shams University. (1990). *Dalīl al-tarbiya al-`amaliyya.* Cairo: Qism Al-Manāhij Bi-Kulliyyat Al-Tarbiya.
- Al`abdul-Mun`im, M. (2005). *Mushkilāt al-tarbiyah al-`amaliyya fī markaz dirāsat al-Tālibāt fī jāmi`at al-imām Muhammad bin Su`ūd al-islāmiyya min wujhat nazhar al-mushrifāt* (Unpublished master's thesis). College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Developing the Teaching Practicum Program in E-learning and Distance Learning Deanship in the Light of Microteaching

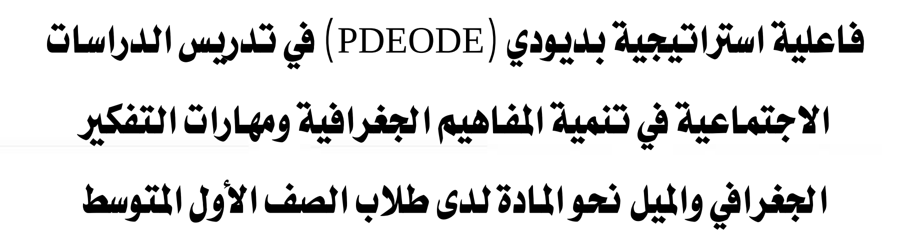
Prof. Ahmad M. Al-Hussain
Curricula and Teaching Methods of Department
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammad ibn Suad Islamic University

Abstract:

The present study aims at developing the teaching practicum program in E-learning and Distance Learning Deanship in the light of microteaching, through identifying the situation of the program, the differences in points of view and then submitting a proposal for such a program. The study population consists of all the students enrolled in the teaching practicum program in the second semester 1434/1435 AH, totaling (814) students, and all the academic supervisors of teaching practicum, totaling (72) supervisors. The study sample consists of 168 male and female students, as well as (32) supervisors.

The findings of the study show that the teaching practicum program as practiced in the e-Learning and Distance Learning Deanship has obtained a very high score with an average of (4.5), representing a suitable reflection of the sample. The average scores of the program as it is practiced vary between (4.36) and (4.76) which are considered high scores. The theme of the Teaching Practicum academic supervisor ranked first with an average of (4.76), indicating the importance given to the program training mechanisms by the study sample. On the other hand, the theme of goals ranked second with an average of (4.57), and the theme of activities and means of assistance ranked third with an average of (4.49). For all sections, the findings show that there are no statistically significant differences between students and academic supervisors of Teaching Practicum in the following themes: goals, learning environment, academic supervisors of Teaching Practicum, and activities and means of assistance. For the theme of content, the findins prove that there are statistically significant differences between students and academic supervisors in favor of the supervisors, where the general level of their evaluation of the content is higher than the students'.

Keywords: development, program, teaching practicum, academic supervisors of Teaching Practicum, E-learning and Distance Learning Deanship, method, microteaching.



فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. كرامي بدوي أبو مغنم

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية



فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط

د. كرامي بدوي أبو مغنم
قسم المناهج وطرق التدريس - كلية العلوم الاجتماعية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

ملخص البحث:

هدف هذا البحث إلى تقصي فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة، وقد تكونت عينة البحث من (٦٢) طالباً من طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة؛ وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية بديودي PDEODE، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام منهج البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف البحث وإعداد أدواته، التي تمثلت في: اختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار التفكير الجغرافي، ومقياس الميل نحو المادة.

وقد أوضحت نتائج البحث وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١) في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير الجغرافي، ومقياس الميل نحو الجغرافيا لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير لتوظيف استراتيجية بديودي PDEODE كبير في تنمية المفاهيم الجغرافية، والتفكير الجغرافي، والميل نحو المادة، وقد انتهى البحث بتقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التى ترتبط بتوظيف استراتيجية بديودي PDEODE في بيئة التعلم.

الكلمات المفتاحية: البنائية، استراتيجية بديودي PDEODE ، المفاهيم الجغرافية، التفكير الجغرافي، الميل.



المقدمة:

سيبقى التفكير البديل الأوفر حظاً والأكثر صلاحية الذي بتنمية مهاراته يمكن تنمية مهارات المتعلمين في شتى فروع المعرفة، وباكتساب هذه المهارات يمتلك المتعلمين أدوات للتعلم صالحة لكل زمان ومكان، كما أنه سيبقى من أفضل السُبل لتفتيح عقول المتعلمين ورعايتها لتكون في مستوى تطلعات مجتمعاتها.

والمملكة العربية السعودية شأنها في هذا المجتمع العالمي المعاصر شأن كل المجتمعات، التي تسعى نحو التقدم بخطا سريعة، ولا يمكن للتعليم بالمملكة أن يبقى بمناهجه ونظمه وفلسفته بمنأى عن هذه التطورات التي تحدث في العالم وعن النمط الجديد للحياة الإنسانية وصولاً إلى مستقبل أفضل، ولن يتأتى ذلك إلا بالتعليم المتميز في عالم يموج بالتغيرات وتتدفق فيه المعلومات والاختراعات والاكتشافات كل يوم.

وتأتي مهارات التفكير بتعدد أشكالها واتجاهاتها في مقدمة أهداف المرحلة المتوسطة عامة، ومناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بخاصة، حيث أجمع (اللقاني وآخرون، ٢٠٠٩)، و(الغبيسي، ٢٠٠١) و (محمود، ٢٠٠٥) على أنه أحد الأهداف الرئيسة لتدريس الدراسات الاجتماعية، ذو بُعد وظيفي في تناوله لقضايا وأحداث وظاهرات تحتاج إلى تفسير وربط علاقات وتقويم للنتائج المترتبة عليها.

والجغرافيا كأحد فروع الدراسات الاجتماعية تسعى في قائمة أهدافها إلى تعليم المتعلمين طريقة التفكير بمعنى التفكير في مجال الجغرافيا، وتطوير الحس المكاني للعمليات والأنماط سواء بالنسبة للإنسان أو الأماكن على كوكب

الأرض، والتفكير الجغرافي يساعد المتعلمين على اكتساب المهارات الجغرافية وجعلهم قادرين على معالجة القضايا وفهم الظاهرات الجغرافية فهماً عميقاً(عبد المنعم، ٢٠٠٥).

ويُعد التفكير الجغرافي من المعايير العالمية لمناهج الجغرافيا، لذا تسعى تلك المناهج نحو تحقيق التفكير الجغرافي لما يُدرس بها من قضايا جغرافية، كما يعتبر التفكير الجغرافي هدفاً تسعى أقسام الجغرافيا بكليات التربية إلى تحقيقه، وكذلك توضح فائدة الجغرافيا في اقتراح حلول ممكنة لتلك المشكلات، وفي تقديم الحلول، والسياسات المقترحة في أماكن أخرى (أبازيد، ٢٠٠٦).

فمهارات التفكير الجغرافي ذات علاقة وثيقة بطبيعة علم الجغرافيا الذي يقوم على الفهم واستنتاج المعلومات والنتائج، وعقد المقارنات والتفسير واستخدام القواعد والتعميمات في مواقف جديدة وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وكذلك إدراك العلاقات وتطبيق التعميمات في مواقف الحياة العملية. (دنيا، ١٩٩١) كما أنها تمكن المتعلمين من التدريب على عمليات الجمع والتفسير والتحليل والنقد والاستنتاج من خلال التعامل بشكل صحيح مع المعلومات.

ويضيف " شلبي" (١٩٩٨) إلى أن علم الجغرافيا يقوم على أساس رصد الظاهرات الطبيعية والبشرية لسطح الأرض، وأن يبحث الطلاب ويفكروا ويستقصوا أسباب تكون هذه الظاهرات للوقوف على النتائج التي ترتبت على هذه الأسباب، وخلال قيام الطلاب بالبحث والاستقصاء والتفكير المتأني يمكن لهم تعلم مجموعة كبيرة من المعلومات والحقائق والمفاهيم

والتعميمات الجغرافية في مراحل متصلة وفى مستويات متتابعة ، مما يُكسبهم بعض مهارات التفكير الجغرافي التي تمكنهم من تعلم جيد ومُتقن.

من هنا يلحظ أن التفكير الجغرافي ناتج مهم من النواتج التعليمية التي يسعى محتوى مناهج الجغرافيا إلى إكساب وتنمية مهاراته لدى المتعلمين بمختلف المراحل التعليمية ، نظراً لطبيعة تلك المادة لما لها من علاقة وطيدة وارتباط وثيق بالتفكير الجغرافي ، فلم يصبح الاهتمام فى مجال تدريس الجغرافيا مقصوراً على حفظ المعلومات وتذكرها فقط ، وإنما أصبح الاهتمام موجهاً نحو إكساب التلاميذ مهارات التفكير الجغرافي لما لها من دورٍ بارزٍ فى تفسير مختلف المواقف والظاهرات الجغرافية وسهولة تطبيقها في الحياة العملية ، وهذا ما أكدت عليه نتائج بعض الدراسات التي اهتمت بالتفكير الجغرافي ودوره في تعليم الجغرافيا وتعلمها ، مثل دراسة : (عطية ، ٢٠٠٠)، و (عامر ، ٢٠٠٠)، و (عبد الباسط ، ٢٠٠١)، و"عبد الباسط" (٢٠٠٤)، و" ليمبكين" (Lumpkin, 2008) و " كوركانزك" (Korkanazk, 2009)، و" كاراجكيد" (Karkijk,2013)، و(عباس ، ٢٠١٠)، و(موسى ، ٢٠١٠)، و" (القرش وعبد الرشيد ، ٢٠١٠)، (طه ، ٢٠١١)، و (أبو شادي ، ٢٠١١)، و (حسن ، ٢٠١٢)، و (طايع ، ٢٠١٣)، و(كلبوش ، ٢٠١٣).

ومن منظور آخر يُعد تعلم المفاهيم الجغرافية من أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية الرئيسة ؛ كونها أدوات مهمة للتفكير الجغرافي ، ومن الكفايات الكلية التي يجب أن يمتلكها الطلاب ؛ لأنها تساعدهم على مواجهة تحديات النمو المعرفي المتسارع ، وتلخص المعلومات غير المترابطة وتجمعها في فئات مترابطة ، متشابهة في سماتها الجوهرية (Arends,2001).

ويذكر (محمود، ٢٠٠٥) أن المفاهيم مكون جوهري من مكونات محتوى مادة الجغرافيا، وأن تعلمها وتنميتها من أهداف تدريسها نظرا لطبيعة تلك المادة التي تتضمن الحقائق والمعلومات الجغرافية التي تم تنظيمها وتصنيفها تحت مفاهيم يمكن فهمها واستيعابها، ومن ثم تسهم في انتقال اثر التعلم كما تزود المتعلم ببناء معرفي منظم يستخدمه في تفسير الظواهر الجغرافية المختلفة.

والجغرافيا كمادة دراسية تهدف إلى إكساب الطلاب المفاهيم ذات الطبيعة المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية وإلى استنتاج الحقائق والمعلومات وتصنيفها ونقدها والتوصل إلى مفاهيم تساعد على تفسير الأحداث والظواهر الجغرافية المختلفة (عمران، ٢٠١٢). الأمر الذي قد يصاحبه نمو لمستوى التفكير الجغرافي خاصة عند استخدام استراتيجيات تعلم تحفز المتعلم على اكتساب وتنمية مفاهيمه بنفسه.

وتُعد النظرية البنائية (Constructivism Theory) إحدى النظريات التي وضعت الأسس لعدد من الاستراتيجيات المستخدمة في عملية التعلم، التي اهتمت بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها، حيث تنظر للتعلم على أنه عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضيه وتتضمن إعادة بناء المتعلم لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي في إطار إعادة بناء تراكيبه ومنظومته المعرفية مع الآخرين لإحداث حالة من التكيف تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرته، التي قد يصاحبها حالة من الابتكار واكتشاف معارف جديدة (زيتون وزيتون،٢٠٠٦).

وقد أجريت بعض البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية استراتيجيات ونماذج تعلم قائمة على النظرية البنائية في تدريس الدراسات

الاجتماعية في تحقيق بعض الأهداف التعليمية المنشودة لدي المتعلمين في مراحل تعليمية مختلفة، مثل دراسة: (السيد والدوسري، ٢٠٠٣)، و(حماد ومعبد، ٢٠٠٤)، و (عبد المولا، ٢٠١٠)"، والعدوان" (٢٠١١)، و" مذكور" (٢٠١٢)، و(علام، ٢٠١٢)، و (عمران، ٢٠١٣).

وتعد استراتيجية الأبعاد السداسية بديودي (PDEODE) إحدى الاستراتيجيات القائمة على المنحى البنائي، والتي قام بتطويرها " سافندر رين وكولاري (Savender Ranne& Kolari) عام ٢٠٠٣. وعرفاها بأنها سلسلة من الإجراءات المتتابعة تتلخص في مراحل ست هي: التنبؤ (Prediction)، والمناقشة (Discussion)، ثم التفسير (Explanation)، ثم الملاحظة (Observation)، والمناقشة (Discussion)، ثم التفسير (Explanation)، ويمكن إيجاز هذه المراحل في الآتي " كوستيا" (Costu,2008,)، " الخطيب" (٢٠١٢)، و" السلامات" (٢٠١٢)، (قطامي، ٢٠١٣):

- التنبؤ (Predication): في هذه المرحلة، يقدم المعلم ظاهرة حول المفهوم المراد تعليمه للطلاب، ثم يتيح لهم الفرصة لكي يتنبأوا بنتيجة الظاهرة أو المشكلة المطروحة بشكل فردي، وتبرير تلك التنبؤات قبل أن تبدأ أية فعاليات أو أنشطة تعليمية.

- المناقشة: (Discussion): وفي هذه المرحلة، يتم إتاحة الفرصة للطلاب كي يعملوا في مجموعات صغيرة، من أجل مناقشة أفكارهم، وتبادل الخبرات، والتأمل معاً.

- التفسير (Explanation): في هذه المرحلة، يصل الطلاب إلى حل تعاوني للظاهرة والموقف المشكل، ويتم تبادل نتائجهم مع المجموعات الأخرى من خلال المناقشة الجماعية للصف بأكمله.

- الملاحظة (Observation): في هذه المرحلة، يختبر الطلاب أفكارهم وآراءهم حول الظاهرة من خلال الملاحظات.

- المناقشة (Discussion): في هذه المرحلة، يقوم الطلاب بتعديل تنبؤاتهم من خلال الملاحظات الفعلية في الخطوة السابقة، وهذا يتطلب ممارسة مهارات التحليل والمقارنة ونقد زملائهم في المجموعات، وهو ما يميز هذه المرحلة عن المناقشة بالمرحلة الثانية من استراتيجية بدودي PDEODE .

- التفسير(Explain): في هذه المرحلة يواجه الطلاب جميع التناقضات الموجودة بين الملاحظات والتنبؤات، من خلال التناقضات التي توجد ضمن معتقداتهم والتغير المفاهيمي لديهم، وهذا ما يميزها عن التفسير بالمرحلة الثالثة من استراتيجية بدودي PDEODE .

ويتم ذلك من خلال طرح المعلم سؤالا يتحدي عقول المتعلمين ويحثهم على البحث والاستكشاف وفقا للمراحل السابقة.

وتهدف استراتيجية بديودي (PDEODE) إلى مساعدة المتعلم على بناء معرفته بنفسه، وتكوين بنيته المفاهيمية في إطار من الحوار والمناقشة الهادفة للطرح العلمي المقدم؛ حيث يتم ذلك في جو من التنبؤ وفرض الافتراضات ومناقشة وتفسير المواقف العلمية وتحليلها للخروج باستنتاجات تسهم في بناء القرارات وحل المشكلات قيد البحث والتقصي بالمادة الدراسية (Costu,2008; Savender & Kolari,2004). .

ويتفق (Parkins,2009)، و(الأحمدي، ٢٠١٥) أنه هناك عدداً من الأسس التي تُبنى عليها استراتيجية بديودي (PDEODE) تتمثل في:

- التعلم التعاوني Co-operative Learning؛ تعدد وجهات النظر من خلال تحاور وعمل المجموعات من الطلاب في خطوات استراتيجية بديودي.

- لمعلم الجغرافيا دورا جوهرياً Mainstay في تصميم بيئة التعلم التي تحفز المتعلم على بناء المعرفة وفقاً لحاجاته وقدراته.

- بناء المعرفة يتم من الخبرة؛ فالمتعلم يستخدم خبرته السابقة في الخطوة الاولى من استراتيجية بديودي من خلال التنبؤ في ضوء الخبرات.

- التعلم عملية نشطة(Active Learning)؛ فالمتعلم يستخدم مداركه (الحواس، العقل، الحدس، البصيرة) في كل خطوة من خطوات الاستراتيجية.

- تفعيل التفسيرات الشخصية (Personal explanations)؛ فلكل متعلم تفسير خاص ولا يشترك أكثر من شخص في تفسير واحد بنفس الطريقة للواقع.

- التعلم يحدث من خلال مواقف حقيقية (Real situations)؛ فالتهيئة والتقديم للدرس يتم من خلال موقف مرتبط بالبيئة المحيطة بالمتعلمين.

وفي السياق نفسه يؤكد "كولاري" (KOLARI, 2005) على أنه بتفعيل استراتيجية بديودي (PDEODE) في التدريس يمكن تحقيق مجموعة من مبادئ الفلسفة البنائية خلال حدوث التعلم عندما يواجه المتعلم مشكلة أو مهمة حقيقية تتحدى أفكاره، وتشجعه على إنتاج تفسيرات متعددة، معتمدا على معرفته القبلية الكامنة في بنيته العقلية. ولعل هذا يجعل المتعلم يشعب تفكيره

في المحتوي العلمي قيد الدراسة وتنمو لديه مهارات الاستنباط والتفسير وإدراك العلاقات بين مفاهيم المحتوي.

ولقد أشارت نتائج عدد من البحوث والدراسات السابقة إلى فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية بعض نواتج التعلم المطلوبة ؛ حيث أقرت دراسة (Kolari& Savender, 2005) دور استراتيجية بديودي في تحسن اتجاهات الطلاب نحو منهج المياه والتربة في تخصص هندسة البيئة ، وجاءت دراسة "كوستا" (Costu,2008) لتبرز دور استراتيجية بديودي في مساعدة الطلاب على فهم الأحداث اليومية ، وأكدت دراسة (طانيوس ، ٢٠١٢) أهمية بديودي في تنمية المفاهيم العلمية والاحتفاظ بالمادة وأكتساب عمليات العلم ، أما (الخطيب ، ٢٠١٢) فقد أبرزت دراسته دور بديودي في تنمية المفاهيم الرياضية والتفكير الرياضي ، وأشاد (السلامات ، ٢٠١٢) بدورها في تنمية المفاهيم الفيزيائية والتفكير العلمي ، كما أكدت دراسة (الأسمر ، ٢٠١٣) فاعلية بديودي في تنمية المفاهيم الهندسية والتفكير البصري ، وجاءت دراسة (الفلاح ، ٢٠١٣) لتؤكد على الدور الايجابي لاستراتيجية بديودي في تنمية التحصيل والتفكير التأملي ، كذلك أظهرت نتائج دراسة (العمراني والكروي ، ٢٠١٤) فاعلية استراتيجية بديودي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ، وجاءت دراسة (الأحمدي ، ٢٠١٥) لتؤكد فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية (PDEODE) في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدي طالبات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ؛ حيث بلغت قيمة ت (٣١,٩٧) وهي قيمة دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١) كما تم حساب مربع ايتا (n2)

وكانت قيمتة (٠,٩٦) وهو حجم تاثير للبرنامج القائم على استراتيجية بديودي (PDEODE) كبير.

ويلحظ على هذه الدراسات جميعا أنها أكدت على فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية المفاهيم في مجالات دراسية متنوعة كالعلوم والرياضيات والفيزياء، وهندسة البيئة، واللغة العربية بيد أنها لم تتطرق إلى استخدام بديودي في تدريس الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة على الرغم من أن طبيعة الجغرافيا تحتوى على مفاهيم ومواقف واقعية تحتاج إلى دراستها بأسلوب يحفز المتعلمين على التنبؤ والملاحظة والمناقشة والتفسير وإدراك العلاقات وأوجه الشبه والاختلاف وتركيب المنظومات الجغرافية واتخاذ القرارات الجغرافية، الأمر الذي دفع الباحث لتقصي فاعلية بديودي في تعليم الجغرافيا.

ولقد أشار عبابنة (٢٠٠٦) إلى أهم التحديات التي تواجه تحقيق أهداف الجغرافيا تتمثل في عدم استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، حيث يشير كثير من التربويين إلى أن طرق التدريس في الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة تتمحور حول التلقين والحفظ؛ الأمر الذي جعل الطلاب يعتادون على التلقي والاستظهار والاعتماد على المعلم في التعلم، والبعد عن مهارات التفكير المتنوعة كالاستنباط والتفسير والتحليل وتقويم المعلومات الجغرافية.

ولعل هذا يجعلنا نتساءل: لماذا لا ينفذ منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالطريقة التي تتناسب وطبيعته الاستقصائية البنائية؟ بدلاً من قيام

المعلمين بتبني مفاهيم متعارضة مع البنائية مثل نمطية التلقين وكثافة الواجبات المنزلية، وعدم تنشيط مهارات التفكير الجغرافي في محتوي المادة.

لذلك يري الخطيب (٢٠١٢) أن جودة التعليم ونتائج التعلم لا تتحقق في المواقف التعليمية من ذاتها، وإنما هي نتيجة لأساليب التدريس التي يستخدمها المعلم؛ ليحقق الأهداف التعليمية، وأن من تلك الاستراتيجيات التي تؤدي إلى تدريس فعال؛ استراتيجية بديودي (PDEODE) البنائية.

وكون المتعلم إنساناً له ميوله ودوافعه وحاجاته، وجب على التعليم أن يرتقي إلى المستوي الذي يمكن به سد حاجات المتعلمين وإرضاء ميولهم، وتحقيق أهداف العملية التعليمية المنشودة (عطية، ٢٠٠٨، ٦٠). حيث إن كل متعلم يتفاعل مع الموقف التعليمي من زاوية مختلفة وفقاً لاهتماماته وقدراته وميوله واستعداداته (الطناوي، ٢٠٠٩) لذا فإن تقصي ميول المتعلمين واستعداداتهم تجاه المناهج الدراسية من الأمور المهمة التي يمكن أن تساعد في توفير بيئة تعليمية ذات أسس سيكولوجية بناءة متمركزة حول المتعلم، خاصةً وأن الميول قد لا تأتي من الطرق التقليدية.

واعتماداً على ما سبق ونظرا لقلة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت فاعلية تدريس الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة باستخدام استراتيجية (PDEODE) في المرحلة المتوسطة، فان الباحث يرى وجود حاجة ماسة للقيام بالبحث الحالي للكشف عن فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط بالرياض.

مشكلة البحث:

ثمة جهود تُبذل لتطوير تدريس الدراسات الاجتماعية والتربية الوطنية عامة، والجغرافيا منها بخاصة، بيد أن الواقع يُظهر أن طرق وأساليب التدريس السائدة في مدارس التعليم العام تركز على تلقين المعارف والمعلومات لحفظها واستظهارها، ولا توفر المواقف التدريسية القائمة على نشاط المتعلم في بناء معارفه وثقل مهاراته من خلال إدراك العلاقات والوصول إلى القرارات بشأن المواقف الجغرافية محل الدراسة والتعلم (عرفه، ٢٠٠٥).

وعلى الرغم من تأكيد أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة في المرحلة المتوسطة على تنمية المفاهيم الجغرافية وأهمية التزود بالمعلومات والأفكار الصحيحة، وتنمية قدرة الطالب علي الملاحظة والتنبؤ والتفسير والتحليل للظاهرات الجغرافية، فإن واقع الممارسات الفعلية لتدريس هذه المادة ليس بالصورة المرغوبة؛ حيث من خلال قيام الباحث بالإشراف على التربية العملية وملاحظته لمعلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة ببعض مدارس مدينة الرياض وُجد أن عدداً كبيراً من معلمي الدراسات الاجتماعية يعتمدون في تدريسهم للدراسات الاجتماعية والوطنية على الطرق التقليدية التي تتلخص في الإلقاء من جانب المعلم والتلقي من جانب الطلاب، فضلاً عن عدم تقديم معظم المعلمين تعريفات للمفاهيم الواردة في الدروس أو إثارة التفكير في معانيها، مما ترتب عليه ضعف القدرة على استنباط المعرفة وصعوبة الوصول إلى مستويات الفهم

والتطبيق والاستدلال للمفاهيم الجغرافية الواردة في منهج الدراسات الاجتماعية.

وهذا ما أكدت عليه نتائج مجموعة من الدراسات والبحوث التي أُجريت في مجال تعلم المفاهيم الجغرافية في مراحل تعليمية مختلفة منها على المستوى العربي دراسة: " إسماعيل" (٢٠٠٣)، و" محمود" (٢٠٠٤)، و" وادي" (٢٠٠٦)، و" الهباش" (٢٠١٠)، و" ابو حمادة" (٢٠١٣)، و" عمران" (٢٠١٣)، و" سقاو" (٢٠١٤)، وعلى المستوى الأجنبي دراسة: " إيجنوفر " (Egnehofer et al,1999)، و"اسفيدو" (Acevedo, 2000)، و" أيلم" (Ailm,2009)، و" العدوان" (AL-Edwan,2014) لذا فالحاجة ماسة لاستخدام استراتيجية تدريسية تتخذ من نشاط وفاعلية الطالب في بناء معارفه بنفسه محورا لتعلم المفاهيم الجغرافية قد تسهم في رفع مستوى تحصيل واكتساب الطلاب لتلك المفاهيم، وتنمية تفكيرهم الجغرافي.

وفي محاولة ميدانية من الباحث للوقوف على مستوى طلاب الصف الأول متوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي؛ قام الباحث بإعداد اختبارين استطلاعيين الأول: للمفاهيم الجغرافية، ويتكون من (١٥مفردة) عند مستويات المعرفية المختلفة، والثاني: لبعض مهارات التفكير الجغرافي (تفسير المعلومات الجغرافية، وإدراك العلاقات، وتحليل المعلومات الجغرافية، وتقويم المعلومات الجغرافية) مكون من (١٠ أسئلة) موزعة على مهارات التفكير الجغرافي، وبعد تطبيق الاختبارين على عينة قوامها (٢٨) طالباً من طلاب الصف الأول متوسط بمدرسة الشيخ عبد الرحمن الدوسري المتوسطة بحي القدس في الرياض، أظهرت النتائج تدني مستوى طلاب

الصف الأول المتوسط في اكتساب المفاهيم الجغرافية وضعف مهاراتهم في التفكير الجغرافي.

من العرض السابق يتضح ما يلى:

١. أن المفاهيم الجغرافية مكون مهم من مكونات محتوى مناهج الدراسات الاجتماعية والوطنية، وأن تعلمها وتنميتها يعد من أهداف تدريسها.

٢. أن مادة الجغرافيا ميداناً خصباً للتدريب على أساليب التفكير، فالجغرافيا بها من المواقف الُمشكلة ما يجعل دارسيها يتدربون على إدراك العلاقات بين عناصرها والتخطيط لحلها واكتشاف البصيرة الجغرافية والفهم العميق الذى يقودهم إلى حل هذه المواقف المشكلة .

٣. تنمية مهارات التفكير الجغرافي من الأهداف التربوية المهمة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، حيث تعد هذه المرحلة بداية فترة تميز ونضج القدرات العقلية والنمو العقلى، كما تزداد فيها القدرة على أكتساب مهارات التفكير العليا كالتفسير، وإدراك العلاقات، وتركيب المنظومات الجغرافية، واتخاذ القرارات.

٤. ندرة الدراسات السابقة حول استراتيجية بديودي (PDEODE) في تعليم الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا بخاصة في ضوء البحث باستخدام محركات البحث عبر الانترنت والمكتبات الالكترونية وقواعد بيانات الجامعات العربية، والدوريات العلمية المتخصصة.

٥. استخدام استراتيجية تعلم تتمركز حول المتعلم ونشاطه في بناء معرفته الجغرافية من خلال الحوار والنقاش وتقصي الخبرات وتصويب المفاهيم البديلة قد يكون نوعاً من الميل والحب لمادة الجغرافيا.

لذا تتحديد مشكلة البحث الحالي في تدني كل من تحصيل المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي وعزوف الطلاب عند دراسة المادة، الأمر الذي جعل الباحث يسعى إلى تقصي فاعلية استراتيجية (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية وبعض مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة.

أهداف البحث:

١)- إعداد قائمة بالمفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة " البيئة الطبيعية" لطلاب الصف الأول المتوسط.

٢)- تحديد مهارات التفكير الجغرافي التي يجب توافرها لدى طلاب الصف الاول المتوسط .

٣)- اعادة صياغة وحدة " البيئة الطبيعية" وفقا لاستراتيجية بديودي (PDEODE) البنائية.

٤)- تعرف فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٥)- الكشف عن فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

٦)- تقصي فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تنمية الميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

أسئلة البحث:

أجاب البحث الحالي عن السؤال الرئيس الآتي:

ما فاعلية استخدام استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

١- ما المفاهيم الجغرافية المتضمنة بوحدة " البيئة الطبيعية " المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

٢- ما مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط – في مجال تدريس الجغرافيا؟

٣- ما معالم وحدة (الخصائص الطبيعية) من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط التي تم إعادة صياغتها باستخدام استراتيجية الأبعاد السداسية بديودي (PDEODE).

٤- ما فاعلية استخدام استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الجغرافيا في تنمية المفاهيم الجغرافية لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

٥- ما فاعلية استخدام استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الجغرافيا في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

٦- ما فاعلية استخدام استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الجغرافيا في تنمية الميل نحو الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول المتوسط؟

أهمية البحث:

تتمثل الأهمية النظرية والعملية للبحث الحالي فيما يلي :

١- يأتي استجابة لما ينادى به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة إعادة النظر في المناهج الدراسية وتقديمها بطرق واستراتيجيات تدريس جديدة تساعد على جعل عملية التعلم نشطة وتفاعلية و متمركزة حول المتعلم، ومن هذه الإستراتيجيات استراتيجية بديودي (PDEODE).

٢- يقدم نموذجاً إجرائياً لكيفية صياغة وحدة من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، مما يساعد معلمي الدراسات الاجتماعية على كيفية تنفيذ دروس مادتهم باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE).

٣- يقدم قائمة بأهم مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط، يمكن أن تفيد في توجيه القائمين علي وضع مناهج الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة نحو تضمين هذه المهارات في محتوى المادة الدراسية.

٤- يقدم أدوات تقويم تتمثل في : اختبار المفاهيم الجغرافية– اختبار مهارات التفكير الجغرافي، مقياس الميل نحو المادة ؛ يمكن الإفادة منها في تقويم جوانب تعليم وتعلم الدراسات الاجتماعية عامة والجغرافيا منها بخاصة لدي طلاب الصف الأول المتوسط.

حدود البحث:

التزم البحث الحالي بالحدود الآتية :

١- وحدة "البيئة الطبيعية" المقررة ضمن كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، للعام الدراسي ١٤٣٦/١٤٣٥هـ.

٢- مجموعة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض.

٣- تنمية المفاهيم الجغرافية في مستويات: المعرفة – الفهم– التطبيق– التحليل– التركيب– التقويم.

٣- مهارات التفكير الجغرافي الآتية: جمع المعلومات الجغرافية – تفسير المعلومات الجغرافية - تحديد أوجه الشبه والاختلاف- تركيب المنظومات الجغرافية – تقويم المعلومات الجغرافية – اتخاذ القرار

مواد وأدوات البحث:

أعد الباحث المواد والأدوات الآتية:

١) قائمة المفاهيم الجغرافية.

٢) قائمة مهارات التفكير الجغرافي.

٣) دليل إرشادي للمعلم مُعد وفقاً لاستراتيجية بديودي (PDEODE).

٤) أوراق عمل الطالب وفقاً لاستراتيجية بديودي (PDEODE).

٥) اختبار المفاهيم الجغرافية.

٦) اختبار التفكير الجغرافي.

٧) مقياس الميل نحو المادة.

مصطلحات البحث:

١). استراتيجية بديودي: (PDEODE Strategy)

يعرفها "الخطيب" (٢٠١٢) بأنها إستراتيجية تدريسية قائمة على المنحنى البنائي تمر في تعاملها مع المواقف التدريسية بالمراحل التالية: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير.

وعرفها (العمراني والكروي، ٢٠١٤) بأنها إستراتيجية حديثة ذات المنحنى البنائي التي تتضمن ست خطوات (التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير) التي تجعل المتعلم المحور الاساسي فيها إذ أنها توفر جوا مدعماً بالمناقشات الجماعية والتجارب والتنبؤ حو ظاهرة معينة وتفسيرها ووضع الحلول حولها.

كما عرفتها (الإحمدي، ٢٠١٥) على أنها استراتيجية تدريسية قائمة على المنحنى تتميز بأنها تتيح مناخاً مثيراً للنقاش، وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة وتتلخص في الخطوات الست الآتية: التنبؤ(Predication)، والمناقشة (Discuss)، والتفسير(Explain)، والملاحظة (Observation)، والمناقشة (Discuss)، والتفسير(Explain) وتتم بإثارة المعلم سؤالا موجها، أو ظاهرة أو مشكلة معينة. ثم يقوم الطالب بعمل تنبؤات حولها ثم يبررها، ثم يقوم بعمل مجموعة من الأنشطة يصممها وينفذها، ويجمع البيانات، ويفسر، ويحلل.

وتعرف إجرائياً بأنها استراتيجية تدريسية قائمة على المنحني البنائي، تتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة تتلخص في مراحل ست هي: التنبؤ prediction، المناقشة Discuss، التفسير Explain، الملاحظة Observation، المناقشة Discuss، التفسير Explain، تتم من خلال إثارة المعلم سؤالاً جغرافياً موجهاً أو مشكلة واقعية أو ظاهرة جغرافية من الظواهر يقوم الطالب على أثرها بعمل تنبؤات ثم يبررها، ويقوم بعدها بمجموعة من الأنشطة فيصمم وينفذ الأنشطة، ويجمع البيانات ويحللها ويفسرها.

٢). المفهوم الجغرافي: (Geographical Concept)

ويعرف إجرائياً بأنه تصور عقلي مجرد كان أو محسوس، يعطى اسما أو لفظا ليدل على ظاهرة جغرافية، ويتم تكوينه عن طريق الخصائص الحرجة المشتركة لأفراد هذه الظاهرة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الاول المتوسط في اختبار المفاهيم الجغرافية الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

٢). مهارات التفكير الجغرافي (Geographical Thinking Skills):

يعرف "محمود" (٢٠٠٥) مهارات التفكير الجغرافي على أنها تلك المهارات المرتبطة بتشكيل وتنظيم الأفكار والمعلومات من قبل المتعلم بطريقة ما؛ بهدف إعادة تراكيب الخبرات السابقة.

وتعرفه " أبو شادي" (٢٠١١) بأنه إدراك العلاقات وتفسير جديد للظاهرات وتحليلها ونقدها بموضوعية والتنبؤ بها.

وتعرفه " طايع" (٢٠١٣) على أنها مجموعة من الأنشطة العقلية التي يقوم بها التلاميذ لدراسة الظاهرة الجغرافية بهدف إدراك العلاقات بينها والآثار المترتبة عليها وتفسير الظاهرة وتحليلها جغرافيا وترتيب وتنظيم المعلومات، وتقيم المعلومات، والتنبؤ في ضوء النتائج الجغرافية والتصور الذهني للظاهرات الجغرافية وطرح الأفكار الجغرافية.

وتعرف اجرائياً بأنها الأنشطة العقلية المنظمة الهادفة لحل المشكلات الجغرافية باستخدام بعض أو كل المهارات العقلية الآتية: جمع المعلومات الجغرافية، وتفسير المعلومات الجغرافية، وتحديد أوجه الشبه والاختلاف، وتحليل وتركيب المنظومات الجغرافية، وتقويم المعلومات الجغرافية، واتخاذ

القرارات الجغرافية، ويقاس هنا من خلال الدرجة التي يحصل عليها طالب الصف الأول متوسط في اختبار مهارات التفكير الجغرافي المُعد لهذا الغرض.

٤). الميل: (Tends)

ويعرف اجرائياً بأنه مدى شعور طالب الصف الأول متوسط بالحب والارتياح نحو دراسة مادة الجغرافيا، وما يصاحب ذلك من الاهتمام والرغبة في دراسة الموضوعات الجغرافية، والأنشطة والمهام المرتبطة بها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس الميل الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

* * *

منهجية البحث وإجراءته :

منهجية البحث :

استخدام البحث المنهج الوصفي، والمنهج شبه التجريبي Quiz-experimental Design للمجموعتين المتكافئتين، حيث يقوم الباحث بدراسة أثر استخدام استراتيجية بديودي PDEODE (متغير مستقل) في تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة (متغيرات تابعة) لدي طلاب الصف الأول المتوسط بمقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية.

عينة البحث :

تم اختيار مدرسة " متوسطة حي الوادي" بشمال الرياض بالطريقة العشوائية من مجتمع البحث وهو طلاب الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض، وتكونت عينة البحث من (٦٢) طالباً بالصف الأول المتوسط موزعين على فصلين بشكل متساوٍ، وتم اختيار أحد الفصلين عشوائياً ليمثل المجموعة التجريبية والآخر يمثل المجموعة الضابطة، والجدول (١) يوضح توزيع أفراد العينة :

جدول(١) : توزيع أفراد عينة البحث

المجموعة	الفصل	عدد الطلاب
التجريبية	١/٤	٣١
الضابطة	١/٢	٣١
اجمالي العينة		٦٢

مواد وأدوات البحث :

لتقصي أثر استراتيجية بديودي PDEODE في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارات التفكير الجغرافي والميل نحو الجغرافيا لدي طلاب الصف الأول المتوسط تم إجراء ما يأتي :

أولا : تحليل موضوعات الوحدة المختارة :

وقد مرت عملية التحليل بالخطوات الآتية :

- اختيار وحدة الدراسة : اختار الباحث وحدة " البيئة الطبيعية" الوحدة الأولى من مقرر الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ١٤٣٥/١٤٣٦هـ، ويرجع اختيار هذه الوحدة إلى كثرة المفاهيم الجغرافية التي تمثل مشكلات ومواقف حياتية مهمة لدي الطلاب، كما أنها تتضمن بعض المفاهيم التي لم يرد لها تعريفات حيث إن استخدام استراتيجيات تدريس ووصولهم اليها بأنفسهم يثري تعلم الجغرافيا، كما تتضمن الوحدة عديد من مشكلات التعلم التي يتطلب إدراكها مهارات التفكير المتنوعة.
- هدف التحليل : تحديد المفاهيم الجغرافية المتضمنة في وحدة " البيئة الطبيعية" المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط.
- إجراءات التحليل : اعتمد الباحث " الفقرة " وحدة التحليل وقد تم تقسيم الوحدة إلى فقرات بالاستعانة بمتخصص في اللغة العربية، تم الالتزام بالتعريف الإجرائي " للمفهوم الجغرافي" الوارد سابقاً.
- موضوعية التحليل : للتاكد من موضوعية التحليل قام الباحث بحساب ما يأتي :

أ- ثبات التحليل : حيث قام الباحث بإجراء عملية التحليل بالاشتراك مع أحد الزملاء(*) في التخصص نفسه، ومعرفة مدي تطابق نتائج التحليل مع تحليل الزميل، وكانت النتائج كما بالجدول (٢) الآتي :

جدول(٢) : نتائج تحليل المحتوي بين الباحث والزميل

القائم بالتحليل	عدد المفاهيم	نسبة الاتفاق
الزميل	٦٤	٠,٩٢
الباحث	٦٩	

وباستخدام معادلة كوبر (Cooper) (**) تبين أن نسبة الاتفاق بين التحليلين = ٠,٩٢ مما يشير إلى معامل ثبات مرتفع للتحليل.

ب- صدق التحليل : حيث اعتمد الباحث على الصدق الذاتي :

$\sqrt{\text{معامل الصدق}}$ = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$ ٠,٩٢ = ٠,٩٥ وهـــذا يعـــد معامل صدق مرتفعاً.

- نتائج التحليل : تم التوصل إلى قائمة المفاهيم الجغرافية النهائية (٦٩) مفهوما جغرافياً.
- تحديد الدلالة اللفظية للمفاهيم الجغرافية.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس (ملحق ١)، حيث تم الالتزام بتعديلاتهم على القائمة، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث (ملحق ٢).

(*) د/ إبراهيم بن مقحم المقحم ، استاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد ، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية.

(* *) ملحق (١٧) المعادلات الإحصائية المستخدمة في البحث .

ثانياً : تحديد مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط :

١- اشتقاق المهارات : تم اشتقاق مهارات التفكير الجغرافي من خلال الرجوع إلى المصادر الآتية : البحوث والدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير الجغرافي في مجال الدراسات الاجتماعية ، والكتابات النظرية والمراجع المتخصصة ، وأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية والوطنية في المرحلة المتوسطة ، واستطلاع آراء المتخصصين في مجال تدريس الدراسات الاجتماعية ، وأدلة معلم الدراسات الاجتماعية.

٣- ضبط القائمة : من خلال عرضها بصورتها المبدئية علي مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس(ملحق ١) ، لإبداء الرأي حول : مدي ارتباط المهارة الفرعية بالتفكير الجغرافي ، ومناسبتها لطلاب الصف الأول المتوسط.

٤- الصورة النهائية للقائمة : في ضوء التعديلات التي أجراها السادة المحكمين ، تم التوصل إلى الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الجغرافي اللازمة لطلاب الصف الأول المتوسط ، بحيث أصبح العدد الكلى للمهارات (٦) مهارات ، يوضحها الجدول (٣) الآتي :

جدول (٣) : الصورة النهائية لقائمة مهارات التفكير الجغرافي

م	المهارة
١	جمع المعلومات الجغرافية
٢	تفسير المعلومات الجغرافية
٣	تحديد أوجه الشبه والاختلاف
٤	تركيب المنظومات الجغرافية
٥	تقويم المعلومات الجغرافية
٦	اتخاذ القرارات الجغرافية

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث.

ثانياً: إعداد الوحدة المختارة وفق لاستراتيجية بديودي:

وقد تطلب إعداد وحدة "البيئة الطبيعية" وفق استراتيجية بوديودي (PDEODE)، إعداد كل من:

(أ)- دليل المعلم واوراق عمل الطالب:

تطلبت الدراسة الحالية إعداد دليل للمعلم يوضح كيفية تنفيذ موضوعات الوحدة باستخدام استراتيجية (PDEODE)، وتضمن هذا الدليل ما ياتي: مقدمة توضح أهداف الدليل، ومفهوم استراتيجية (PDEODE)، والخطوات الإجرائية لتنفيذها داخل الصف الدراسي، وإرشادات وتوجيهات عامة للمعلم، والأهداف العامة للوحدة المختارة، والمحتوى العلمي، والخطة الزمنية المتوافقة مع خطة وزارة التربية والتعليم لتدريس الوحدة، والوسائل والأنشطة التعليمية المقترحة لتنفيذ الدروس بالوحدة، وأساليب التقويم، كما تضمن الدليل تخطيطاً مقترحاً لتنفيذ دروس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية (PDEODE)، كالآتي:

- عنوان الدرس.
- الأهداف السلوكية.
- المحتوي العلمي.
- الوسائط التعليمية والإلكترونية.
- المتطلبات القبلية للدرس.
- خطوات السير في الدرس وفقا لاستراتيجية بديودي (PDEODE) البنائية:

١)-   التنبؤ.   ٢)-   المناقشة.   ٣)-   التفسير

٤)-   الملاحظة.   ٥)-   المناقشة.   ٦) التفسير.

(ب)-   عرض دليل المعلم وأوراق عمل الطالب علي مجموعة من المحكمين ؛ للتأكد من مدى صلاحيتهما للاستخدام ، وقد أجمع المحكمون على صلاحيتهما وكفايتهما للتطبيق ، مع إبداء بعض الملاحظات التى وُضعت فى الاعتبار عند إعداد الصورة النهائية ، وبذلك أصبح دليل المعلم (ملحق ٣) ، وأوراق عمل الطلاب (ملحق ٤) فى صورتهما النهائية صالحين للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية ، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

ثالثاً : إعداد أدوات البحث.

(١). اختبار المفاهيم الجغرافية : وقد مر بالخطوات الآتية :

أ)-   تحديد هدف الاختبار : هدف الاختبار إلى قياس مستوى تحصيل طلاب كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى المحتوى العلمى لوحدة " البيئة الطبيعية".

ب)-   وصف الاختبار ونوعه : تكون الاختبار من (٤٢) سؤالاً ، من نوع الاختيار من متعدد ، تقيس مستويات بلوم المعرفية الستة ، موزعة كما هو مبين بجدول (٤) الآتي :

جدول (٤): جدول مواصفات اختبار المفاهيم الجغرافية

م	الأهداف الدروس	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	مجـ	النسبة المئوية
١	علاقة الأرض بالمجموعة الشمسية	١- ٢٣- ٣١- ٣٣			٤٠			٥	١١,٩
٢	شكل الأرض		٣		٤١			٢	٤,٨
٣	خطوط الطول ودوائر العرض		١٢	٢٤				٢	٤,٨
٤	حركات الأرض		٢٩	٢٦				٢	٤,٨
٥	سطح اليابس والماء	٥		٢٢	٦- ٧	٨- ١٨	٣٦	٧	١٦,٦
٦	أشكال سطح الأرض	١١- ٢٨	١٦- ٣٢	٤- ١٩		١٧- ٣٩		٨	١٩
٧	الطقس والمناخ	٢- ٢٠	٢١	٢٥	١٣	٣٨	٩- ١٠- ٤٢	٩	٢١,٤
٨	الحياة النباتية والحيوانية	١٥	٣٤- ٣٧		٣٠	١٤	٢٧- ٣٥	٧	١٦,٦
	المجمـــوع.	١٠	٨	٦	٦	٦	٦	٤٢	١٠٠٪
	الوزن النسبي للأهداف.	٢٣,٨	١٩	١٤,٣	١٤,٣	١٤,٣	١٤,٣	١٠٠	-

ب)- صدق الاختبار من خلال: عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وفي مجال علم النفس، وقد اوصى المحكمون بالتعديل على بعض الصياغات ونقل بعض الأسئلة بين المستويات المكونة للاختبار، وأُجريت التعديلات اللازمة التى أشار إليها المحكمون.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طُبق الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً، وبعد التصحيح والرصد أجريت العمليات الحسابية والإحصائية باستخدام برنامج (SPSS, "17") للمعالجات الإحصائية، وذلك بهدف حساب معاملات:

- ثبات الاختبار: وذلك باستخدام معادلة "سبيرمان- براون" للتجزئة النصفية (Split-Half Method) لكل جزء من أجزاء الاختبار على حدة، وللاختبار ككل، وقد أشارت النتائج إلى أن معامل ثبات الاختبار ككل يساوى "٠,٨٨" وهذا يشير إلى أن اختبار المفاهيم الجغرافية له درجة ثبات عالية.

- السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار: وقد تراوحت السهولة ما بين (٠,٤٣- ٠,٦٠)، ومن ثم كانت الصعوبة ما بين (٠,٤٠- ٠,٥٧)، وهى قيم مناسبة لمعاملات السهولة والصعوبة (ملحق ٨).

- التمييز لمفردات الاختبار: ووجد أنها تتراوح بين (٠,٣٦- ٠,٦٣)، وهذا يدل على أن مفردات الاختبار كلها مميزة.

- حساب زمن تطبيق الاختبار: تم حساب زمن تطبيق الاختبار وذلك عن طريق استخدام معادلة حساب متوسط زمن الاختبار، وقد بلغ (٤٠) دقيقة تقريباً.

٣)- طريقة تصحيح الاختبار: تم تحديد درجة واحدة لكل سؤال من أسئلة الاختبار، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار (٤٢) درجة.

(ب)- اختبار مهارات التفكير الجغرافي: وقد مر بالمراحل الآتية:

♦ تحديد هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير الجغرافي لدي طلاب الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية.

♦ أبعاد الاختبار: تمثلت أبعاد الاختبار في مهارات التفكير الجغرافي (جمع المعلومات الجغرافية – تفسير المعلومات الجغرافية - تحديد أوجه الشبه والاختلاف- تركيب المنظومات الجغرافية – تقويم المعلومات الجغرافية – اتخاذ القرار).

♦ إعداد جدول مواصفات الاختبار: تم بناء جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الجغرافي في ضوء الأبعاد، كما هو موضح في الجدول (٥):

جدول(٥): مواصفات اختبار مهارات التفكير الجغرافي

م	أبعاد اختبار التفكير الجغرافي	أرقام المفردات	مج	الدرجة	٪
١	جمع المعلومات الجغرافية	١- ٢- ٣- ٤- ٥	٥	٢٠	١٦,٧
٢	تفسير المعلومات الجغرافية	٦- ٧- ٨- ٩- ١٠	٥	٢٠	١٦,٧
٣	تحديد أوجه الشبه والاختلاف	١١- ١٢- ١٣- ١٤- ١٥	٥	٢٠	١٦,٧
٤	تركيب المنظومات الجغرافية	١٦- ١٧- ١٨	٣	١٥	١٠
٥	تقويم المعلومات الجغرافية	١٩- ٢٠- ٢١- ٢٢	٤	١٦	١٣,٢
٦	اتخاذ القرارفي المواقف	٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠	٨	٢٤	٢٦,٧
		٣٠			٪١٠٠

♦ صياغة بنود الاختبار: تم صياغة أسئلة الاختبار في صور أسئلة موضوعية ومقالية.

♦ حساب صدق المحكمين: رأى السادة المحكمون صلاحية الاختبار، وبناء على ذلك بلغ عدد مفردات اختبار التفكير الجغرافي (٣٠) مفردة.

♦ حساب معامل الثبات: بلغت قيمة معامل الثبات لاختبار التفكير الجغرافي (٠,٩٣)، وهو معامل ثبات مناسب، كما بلغت قيمية الصدق الداخلي للاختبار (٠,٩٦).

♦ حساب معامل التمييز: تراوحت قيمة معاملات التميز لاختبار التفكير الجغرافي ما بين (٠,٥٠- ٠,٨٧)، وهي معاملات تمييز مناسبة (ملحق١١).

♦ زمن الاختبار: تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطلاب على الاختبار، وقد بلغ زمن الاختبار (٧٥) دقيقة.

(جـ)- مقياس الميل نحو الجغرافيا: وقد مر بالمراحل الآتية:

لإعداد مقياس الميل نحو الجغرافيا تم الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التي اهتمت ببناء مقاييس الميل عامة، والميل نحو الجغرافيا بخاصة، مثل دراسة: السيد" (٢٠٠٧)، و " و" الشكرجي" (٢٠٠٨)، و" طه" (٢٠١١)، و" أحمد" (٢٠١١)، و" طايع" (٢٠١٣)، و " القائد" (٢٠١٣)، وعلى ذلك اتُبعت الخطوات الآتية في إعداد المقياس:

أ- تحديد هدف المقياس: هدف المقياس إلى قياس ميول طلاب الصف الأول متوسط نحو الجغرافيا.

ب- تحديد أبعاد المقياس: تم تحديد أبعاد المقياس في أربعة محاور رئيسة: الأول: الميل نحو طبيعة مادة الجغرافيا، والثاني: الميل نحو الاستمتاع بالجغرافيا، والثالث: الميل نحو تعلم الجغرافيا، والرابع: الميل نحو معلم

الجغرافيا. وقد تم تحديد مواصفات مقياس الميل نحو الجغرافيا كما بالجدول (٦) الآتي:

جدول(٦): مواصفات مقياس الميل نحو الجغرافيا

العبارات	البعد الأول (طبيعة مادة الجغرافيا)	البعد الثاني (الاستمتاع بدراسة الجغرافيا)	البعد الثالث (تعلم الجغرافيا)	البعد الرابع (معلم الجغرافيا)	مج
الايجابية	١، ٩، ١٣، ٢٩	٢، ٦، ١٤، ٢٢، ٢٦، ٣٠	٣، ٧، ١١، ١٩	٤، ٨، ١٢، ٢٤	١٨
السالبة	٥، ١٧، ٢١، ٢٥	١٠، ١٨	١٥، ٢٣، ٢٧، ٣١	١٦، ٢٠، ٢٨، ٣٢	١٤
مج	٨	٨	٨	٨	٣٢
النسبة المئوية	٪٢٥	٪٢٥	٪٢٥	٪٢٥	٪١٠٠

جـ- تحديد نوع المقياس: تم استخدام طريقة ليكرت (Likert) بالصورة الثلاثية (موافق – غير متأكد – غير موافق).

د- تحديد طريقة تصحيح المقياس: بالنسبة للعبارات الموجبة (موافق ٣- غير متأكد٢- غير موافق١)، أما العبارات السالبة فكانت (موافق١- غير متأكد٢- غير موافق٣).

هـ- تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين، وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المناسبة في ضوء اقتراحات لجنة المحكمين، وأصبح المقياس يتكون من (٣٢) اثنان وثلاثين عبارة إيجابية وسلبية موزعة على أبعاد المقياس.

و- التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق الصورة المعدلة للمقياس على عينة ممثلة للعينة الأصل للبحث عددها (٣٠) طالباً، وبعد الانتهاء من

التطبيق الاستطلاعي، تم التصحيح، حيث حُددت درجة النهاية العظمى لكل بعد من أبعاد المقياس بـ (٢٤) اربع وعشرين درجة، وبذلك تكون درجة النهاية العظمى للمقياس ككل (٩٦) ستا وتسعين درجة، وكان الهدف من إجراء التجربة الاستطلاعية للمقياس ما يأتي:

- التأكد من الصدق الظاهري: تم من خلال عرض المقياس على مجموعة من المحكمين في مجال علم النفس والمناهج وطرق التدريس، وقد أجمع أعضاء لجنة التحكيم على أن كل عبارة من عبارات المقياس تقيس ما وضعت لقياسه.
- حساب معامل الثبات: بلغت قيمة معامل الثبات لمقياس الميل نحو الجغرافيا (٠,٨٣)، وهو معامل ثبات مناسب، كما بلغت قيمة الصدق الداخلي للاختبار (٠,٩١).
- حساب معامل التمييز: تراوحت قيمة معاملات التميز لمقياس الميل نحو المادة ما بين (٠,٣٦- ٠,٨٦)، وهي معاملات تمييز مناسبة(ملحق ١٦).
- حساب درجات الواقعية: وقد حُسبت درجات الواقعية لعبارات المقياس، وتبين أنها تقع في المدى المرتفع جداً حسب تصنيف " هوفستاتر" لدرجات الواقعية، حيث تراوحت بين (٢٠- ٢١٠) (ملحق، ١٥)، وهى قيم مناسبة.
- زمن المقياس: تم حساب متوسط زمن إجابة جميع الطلاب على المقياس، وقد بلغ زمن المقياس (٣٥) دقيقة.

تجربة البحث ونتائجها:

١- هدفت تجربة البحث إلى تقصي فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس وحدة " البيئة الطبيعية" المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط ضمن كتاب "الدراسات الاجتماعية والوطنية" للعام الدراسي ١٤٣٥- ١٤٣٦هـ في الفصل الدراسي الأول في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير الجغرافي والميل نحو المادة. وذلك من خلال المقارنة بين نتائج المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لأدوات البحث.

٢- وتم اختيار فصلين من فصول الصف الأول المتوسط بمدرسة " متوسطة حي الوادي" بشمال الرياض، حيث وقع الاختيار على فصل(١/٤) كمجموعة تجريبية تدرس الوحدة المختارة باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، وفصل (١/٢) كمجموعة ضابطة تدرس الوحدة نفسها بالطريقة المعتادة، وقد بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٦٢) طالباً.

٣- استغرق تنفيذ تجربة البحث (٧) أسابيع حيث بدأت في يوم الأحد الموافق ١٤٣٥/١١/٥هـ، إلى يوم الخميس الموافق ١٤٣٦/١/٦هـ بواقع (١٤) حصة، بمعدل حصتين كل أسبوع بما فيها التطبيق القبلي والبعدي.

٤- بالاتفاق مع إدارة المدرسة تم اختيار اثنين من معلمي الدراسات الاجتماعية(*) للقيام بالتدريس أحدهما للمجموعة التجريبية والآخر للمجموعة الضابطة، وقد روعي في اختيارهما التكافؤ في المؤهل العلمي وسنوات الخبرة، كما تم تزويدهما بدليل المعلم وأوراق عمل الطلاب

(*) أ/ أحمد الشايق، أ/ مهند الدخيل

لتدريس موضوعات الوحدة باستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، وقد التزم الباحث بالإشراف على تجربة البحث ومتابعتها أسبوعياً.

تنفيذ تجربة البحث:

مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات الآتية:

١- القياس القبلي: تم تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار مهارات التفكير الناقد، ومقياس الميل نحو المادة للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء في التدريس وذلك يوم الخميس ١٤٣٥/١١/٩هـ، وتم التصحيح وحساب المتوسطات والتباين واستخدام اختبار " ت" (T- Test) لعينتين غير مرتبطتين مع تساويهما في العدد، حيث أظهرت النتائج أن الفرق بين متوسطيّ المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائياً(*) وهذا يشير إلى أن المجموعتين متكافئتان تقريباً في تحصيل المفاهيم الجغرافية واختبار التفكير الناقد ومقياس الميل نحو المادة.

٢- تدريس وحدة الدراسة " البيئة الطبيعية":

أ- للمجموعة الضابطة: سار التدريس مع المجموعة الضابطة وفقاً للطريقة المعتادة التي يتبعها المعلم مع طلابه، حيث كان المعلم يقوم بذكر عنوان الدرس ويسرد الحقائق والمفاهيم والتعميمات المتضمنة من خلال الإلقاء واستخدام الخرائط الجغرافية، وأحيانا طريقة المناقشة.

ب- المجموعة التجريبية: قبل البدء في عملية التدريس التقى الباحث مع المعلم القائم بالتدريس للمجموعة التجريبية بهدف تدريبه على كيفية

(* ❖) ملحق (١٨) نتائج القياس القبلي لاختبار المفاهيم والتفكير الجغرافي ومقياس الميول.

استخدام استراتيجية بديودي (PDEODE)، وتم تزويده برسم تخطيطي لخطوات الاستراتيجية، وأثناء هذه اللقاءات أثار المعلم عدداً من الأسئلة التوضيحية المتعلقة بتجربة البحث كان من أبرزها أنه هناك مراحل متكررة تحمل نفس الاسم، وقد أجاب الباحث عن الأسئلة التي طرحها وأظهر له الفرق بين المراحل التي تحمل نفس الاسم، وأكد له أنه لا يوجد تغيير في محتوي الوحدة، وإنما تم إعادة صياغتها وفق استراتيجية بديودي (PDEODE)، وأن وقت التجربة محدد ومطابق للوائح التي وضعتها وزارة التربية والتعليم السعودية، كما سيتم توزيع أوراق العمل على جميع طلاب المجموعة التجريبية فصل (٤/١)، وتم تدريس موضوعات الوحدة في حجرة الدراسة، وهناك بعض الموضوعات التي تطلب تدريسها الانتقال بالطلاب إلى حجرة مصادر التعلم بالمدرسة للاطلاع على بعض الكتب العلمية ذات الصلة بوحدة الدراسة، والاستماع إلى مقاطع من الأفلام التسجيلية، أو مطالعة CD.

وبعد ذلك تم توزيع أوراق عمل الطالب المعدة وفقاً لاستراتيجية بديودي (PDEODE) على طلاب المجموعة التجريبية، وطلب منهم الاطلاع عليها مع التركيز على الإرشادات الموجودة في الصفحة الأولى منها، وضرورة إحضارها معهم في حصة الدراسات الاجتماعية والوطنية.

٣- القياس البعدي: بعد الانتهاء من تدريس وحدة " البيئة الطبيعية" للمجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق اختبار المفاهيم الجغرافية، واختبار مهارات التفكير الجغرافي، ومقياس الميل على طلاب المجموعتين، وذلك يومي الأربعاء والخميس ٥- ١٤٣٦/١/٦هـ.

اختبار صحة فروض البحث وتحليل وتفسير النتائج:

١- اختبار صحة الفرض الأول للبحث الذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم ككل ولكل مستوى من المستويات المكونة له، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١= ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٧): دلالة الفروق بين متوسطيّ درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الجغرافية

البيان / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
التذكر	٣١	٩,٢	٠,٨٩	٣١	٧	١,٤	٦٠	٢,٦٦	٧,٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
الفهم		٧,٥	٠,٦٢		٥,٧	١,٣			٦,٦	
التطبيق		٤,٦	٠,٩٥		٣,٢	١			٥,٣	
التحليل		٥,٩	٠,٣٠		٤,١	١,٢			٧,٩	
التركيب		٥,٤	٠,٦٢		٣,٧	١,٣			٦,٧	
التقويم		٥,٨	٠,٥٢		٤,٥	٠,٩٢			٦,٤	
الاختبار ككل		٣٨,٦	١,٩		٢٨,٥	٢,٩			١٥,٧	

❖❖- قيمة ت الجدولية (٠,٠١، ٦٠) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٧) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم ككل وفي كل مستوى من مستوياته على حدة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة (15,٧) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٦٦) عند مستوى (٠,٠١). الأمر الذي يقود إلى: رفض الفرض الأول من فروض الدراسة وقبول الفرض البديل.

٢- إجابة السؤال الرابع من أسئلة البحث الذي نص على:

ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط؟ ..

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية بديودي (PDEODE) في تحصيل المفاهيم الجغرافية، وذلك تم بحساب مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هو مبُين في جدول (٨) الآتي:

جدول (٨): قيمة "d" وقيمة " η2 " وحجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE في تحصيل المفاهيم الجغرافية

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
	التذكر	٧,٤	١,٩١	٠,٦٩	متوسط
	الفهم	٦,٦	١,٧٠	٠,٦٤	متوسط

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
استراتيجية بديودي PDEODE	التطبيق	٥,٣	١,٣٦	٠,٥٦	متوسط
	التحليل	٧,٩	٢,٠٣	٠,٧١	متوسط
	التركيب	٦,٧	١,٧٢	٠,٦٥	متوسط
	التقويم	٦,٤	١,٦٥	٠,٦٣	متوسط
	الاختبار ككل	١٥,٧	٤,٠٥	٠,٨٩	كبير

يتضح من جدول (٨) أن نسبة حجم الأثر تساوي (٠,٨٩) وهي نسبة " كبيرة "، وهذا يُعد مؤشراً لارتفاع حجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE البنائية في التدريس في تحصيل المفاهيم الجغرافية لطلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على: ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية المفاهيم الجغرافية لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

يتضح من إجابة السؤال الثالث ونتائج اختبار صحة الفرض الأول أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تعليم وحدة " البيئة الطبيعية" أدى إلى زيادة تحصيل المفاهيم الجغرافية لمحتوي الوحدة لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى:

- أسهمت استراتيجية بديودي PDEODE من خلال مرور الطلاب في تعلمهم بمرحلة الملاحظة والتجريب ثم تعديل تنباءتهم أحدث نوعاً من التغير المفاهيمي للمفاهيم الجغرافية البديلة مما أدى لزيادة اكتسابها.

- تمحور استراتيجية PDEODE حول مفاهيم ومشكلات جغرافية واقعية من حياة الطلاب وتناولها بالدراسة أسهم في تطبيق المواقف الدراسية بوحدة " البيئة الطبيعة" على أمثلة واقعية مما أدي إلى زيادة مستوي تطبيق المفاهيم الجغرافية لدي الطلاب.

- ما تم توفيره من مواد ووسائل جغرافية مرئية ومسموعة وفقاً لمتطلبات استراتيجية بديودي PDEODE أسهم في إثراء المعلومات الجغرافية لدى الطلاب مما زاد من تحصيلهم للحقائق والمفاهيم والتعميمات الجغرافية المرتبطة بوحدة " البيئة الطبيعة".

- أتاحت استراتيجية PDEODE فرص المناقشة والحوار بين الطلاب وبعضهم البعض، وبينهم وبين المعلم دعم النمو اللغوي من خلال عملية الاتصال وتبادل المعلومات والتعبير عن الأفكار والاستماع إلي آراء الآخرين ومناقشتها بموضوعية، مما أدي إلى ارتفاع مستوى فهم المفاهيم الجغرافية وتحليلها وتركيبها.

- تقسيم الطلاب إلى مجموعات صغيرة غير متجانسه فى مستوى التحصيل، ويسمح لكل طالب فيها يتبادل الرأى والحوار مع أقرانه خلق جواً من الألفه والاتصال بين أفراد المجموعة بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم،

وقد شجع ذلك الطلاب على الاستفسار عن النقاط الغامضة فى الدرس واستيعابها، مما أدى إلى رفع مستوى استيعابهم للمفاهيم الجغرافية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية تحصيل المفاهيم باستخدام استراتيجية بديودي PDEODE مثل دراسة: " الخطيب" (٢٠١٢)، و " سلامات" (٢٠١٢)، و" الفلاح" (٢٠١٣)، و " الأسمر" (٢٠١٤)، و" العمراني والكروي" (٢٠١٤)، الأمر الذي يؤكد على فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية المفاهيم الجغرافية.

٣ - اختبار صحة الفرض الثاني للبحث، الذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الجغرافي". ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدى لاختبار التفكير الجغرافي ككل، ولكل مهارة من مهاراته (جمع المعلومات الجغرافية – تفسير المعلومات الجغرافية - تحديد أوجه الشبه والاختلاف- تركيب المنظومات الجغرافية – تقويم المعلومات الجغرافية – اتخاذ القرار) على حدة، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١ = ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (٩): دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير

البيان / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
جمع المعلومات الجغرافية	٣١	١٥,٥	٢,٢	٣١	٩	١,٣	٦٠	٢,٦٦	١٤	دالة عند مستوى ٠,٠١
تفسير المعلومات الجغرافية		١٥,٤	١,٦		٩,٤	٢,٤			١١,٥	
تحديد أوجه الشبه والاختلاف		١٣,٨	١,٤		٨,٧	١,٨			١٢,٣	
تركيب المنظومات الجغرافية		٨,٦	١,٥		٤,٤	١,٩			٩,٤	
تقويم المعلومات الجغرافية		١١,٦	١,٤		٥,٩	١,٩			١٣,٤	
اتخاذ القرارات الجغرافية		٢٤,٣	٢,٢		١٣,٦	٢,٣			١٨,٧	
ككل		٨٩,١	٥,١		.٥١ ٢	٤,٨			٢٩,٩	

❖- قيمة ت الجدولية (٠,٠١ ، ٦٠) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (٩) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار التفكير الجغرافي ككل وفي كل مهارة من مهاراته على حدة ، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٢٩,٩) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٦٦) عند مستوى (٠,٠١). الأمر الذي يقود إلى : رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل.

٤- إجابة السؤال الخامس من أسئلة البحث الذي نص علي :

ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية التفكير الجغرافي لدي طلاب الصف الأول المتوسط ، وذلك من خلال حساب مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي :

جدول(١٠): قيمة "d" وقيمة " η2 " وحجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE في التفكير الجغرافي

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
	جمع المعلومات الجغرافية	١٤	٣,٦١٤٧٨	٠,٨٧٥	كبير
	تفسير المعلومات الجغرافية	١١,٥	٢,٩٦٩٢٩	٠,٨٢٩٤	كبير
	تحديد أوجه الشبه	١٢,٣	٣,١٧٥٨٥	٠,٨٤٦١٩	كبير

المتغير المستقل	المتغير التابع	T-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
استراتيجية بديودي PDEODE	والاختلاف				
	تركيب المنظومات الجغرافية	٩,٤	٢,٤٢٧٠٧	٠,٧٧١٧٤	كبير
	تقويم المعلومات الجغرافية	١٣,٤	٣,٤٥٩٨٧	٠,٨٦٥٧٦	كبير
	اتخاذ القرارات الجغرافية	١٨,٧	٤,٨٢٨٣٢	٠,٩٢٣٨٨	كبير
	اختبار التفكير الجغرافي	٢٩,٩	٧,٧٢٠١٥	٠,٩٦٨٠٤	كبير

يتبين من جدول (١٠) السابق أن حجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE كبير في اختبار التفكير الجغرافي ككل، وفى مهاراته الست، وهذا يدل على ارتفاع مؤشر حجم التأثير باستخدام استراتيجية بديودي في التدريس لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على: ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

يتضح من إجابة السؤال الخامس ونتائج اختبار صحة الفرض الثاني أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تعليم وحدة " البيئة الطبيعية" أدى إلى تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى :

- أن استراتيجية بديودي PDEODE بما وفرته من فرص المشاركة النشطة للطلاب في عملية التعلم ؛ من خلال اشتراك الطلاب في تنفيذ الأنشطة التعليمية ، وقيامهم بجمع المعلومات الجغرافية والبحث عنها وتسجيلها وربطها بمواقف حياتية وتوظيفها في اتخاذ القرارات أدي إلي ارتفاع مستوي التفكير الجغرافي لديهم.
- استخدام استراتيجية بديودي PDEODE ، قد أسهم فى تنمية التفكير الجغرافي لدى طلاب المجموعة التجريبية ، بما وفره لهم من مواقف تعليمية يمارسون فيها مهارات الاستقراء والاستنباط من خلال تنفيذ الأنشطة وحل التدريبات ، وتعلم المفاهيم والتعميمات الجغرافية المتضمنة بوحدة " البيئة الطبيعية".
- سماح استراتيجية بديودي PDEODE للطالب بالتنبؤ ثم تعديل تنباءته في جو يسوده النقد والتحليل والتبرير أسهم في زيادة مهارات التفكير الجغرافي.
- أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE فى التدريس يركز على إبراز المفاهيم الجغرافية من خلال الملاحظة والتفسير وإبراز العلاقات السببية بين الظاهرات الجغرافية ، الأمر الذى أدى إلى تنمية قدرة الطلاب على الفهم واتخاذ القرارات نحو المعلومات الجغرافية.

- طبيعة استراتيجية بديودي PDEODE بأبعادها السداسية أسهم في إدراك الطلاب للنظرة الشمولية للبنية الهرمية للمفاهيم الجغرافية والعلاقات المتبادلة بينها، التي بدورها كانت عاملاً في نمو مهارة تركيب المنظومات الجغرافية كأحد مهارات التفكير الجغرافي.

- أسهمت استراتيجية PDEODE في توفير جو من الملاحظة والمناقشات التفسيرية والتفاوض الاجتماعي الحر، والتعبير عن الأفكار والاستماع إلي آراء الآخرين ومناقشتها بموضوعية، مما أدي إلى نمو مهارة تحديد أوجه الشبه والاختلاف وإدراك العلاقات بين المفاهيم الجغرافية.

- تضمنت استراتيجية بدودي PDEODE لأنشطة تفكير متنوعة ما بين: الملاحظة، والتفسير، والمناقشة، والتنبؤ، والافتراضات، وتوليد المفاهيم الجديدة، والاستقطاب Polarization، واتخاذ القرار أسهم في تحسين مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية التفكير الجغرافي باستخدام بعض إستراتيجيات وبرامج تدريس حديثة مثل دراسة: " عطية" (٢٠٠٠)، و" لامبكين" (Lumpkin,2008)، و" كوركمازك" (Korkmazk,2009) و" موسى" (٢٠١٠)، و" أبو شادي" (٢٠١١)، و" جابر" (٢٠١٢)، و" طايع" (٢٠١٣)، و" كركد جيكا" (Karkdijka, 2013) و" كلبوش" (٢٠١٣)، كذلك من الدراسات التي استخدمت استراتيجية بديودي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة دراسة " محمد" (٢٠١٤) الأمر الذي يؤكد على فاعلية استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية مهارات التفكير الجغرافي.

٣ - اختبار صحة الفرض الثالث للبحث، الذي نص على:

" لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الميل نحو المادة".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طلاب المجموعتين في التطبيق البعدى لمقياس الميل نحو المادة ككل، ولكل بُعد من أبعاده (الميل نحو طبيعة مادة الجغرافيا، والثاني: الميل نحو الاستمتاع بالجغرافيا، والثالث: الميل نحو تعلم الجغرافيا، والرابع: الميل نحو معلم الجغرافيا) على حدة، ثم استخدام اختبار " ت" لمتوسطين غير مرتبطين ن١= ن٢ لمعرفة دلالة الفروق الإحصائية، وكانت النتائج كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (١١): دلالة الفرق بين درجات

مجموعتي البحث في التطبيق البعدي للمقياس

البيان / المستوى	المجموعة التجريبية			المجموعة الضابطة			درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة ت المحسوبة	مستوى الدلالة
	ن	م	ع	ن	م	ع				
الأول	٣١	٢٢,٥	١,٠٦	٣١	١٧,٥	٢,٤	٦٠	٢,٦٦	١٠,٥	دالة عند مستوى ٠,٠١
الثاني		٢٢,٨	١,١		١٧	٢,١			١٣,٣	
الثالث		٢٢,٩	١,١		١٦,١	٢,٤			١٤,٣	
الرابع		٢٣	١,٠٧		١٦,٧	٢,٣			١٣,٥	
ككل		٩١,٢	٢,٦		٦٧,٤	٤,٥			٢٥,٦	

❖- قيمة ت الجدولية (٠,٠١، ٦٠) = ٢,٦٦

يتضح من جدول (١١) أن هناك فرقاً دالاً إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الميل نحو المادة ككل وفي كل بُعد من أبعاده على حدة، حيث بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٢٥,٦) في حين وجدت قيمة " ت" الجدولية لدلالة الطرفين ودرجة حرية (٦٠) تساوي (٢,٦٦) عند مستوى (٠,٠١). الأمر الذي يقود إلى: رفض الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض البديل.

٤- إجابة السؤال السادس من أسئلة البحث الذي نص علي:

ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب حجم التأثير لاستخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية الميل نحو المادة لدي طلاب الصف الأول المتوسط، وذلك من خلال حساب مربع إيتا (η2)، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول الآتي:

جدول(١٢): قيمة "d" وقيمة " η2 " وحجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE في التفكير الجغرافي

المتغير المستقل	المتغير التابع	t-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
	الميل نحو طبيعة مادة الجغرافيا	١٠,٥	٢,٧١١٠٩	٠,٨٠٤٧٢	متوسط
	الميل نحو الاستمتاع بالجغرافيا	١٣,٣	٣,٤٣٤٠٥	٠,٨٦٤١٣	كبير

المتغير المستقل	المتغير التابع	t-test	Cohen's d	Effect Size η2	مقدار التاثير
استراتيجية بديودي PDEODE	الميل نحو تعلم الجغرافيا	١٤.٣	٣.٦٩٢٢٤	٠.٨٧٩٢٩	كبير
	الميل نحو معلم الجغرافيا	١٣.٥	٣.٤٨٥٦٩	٠.٨٦٧٣٦	كبير
	المقياس ككل	٢٥.٦	٦.٦٠٩٨٩	٠.٩٥٧١٤	كبير

يتبين من جدول (١٢) السابق أن حجم تأثير استراتيجية بديودي PDEODE كبير في مقياس الميل نحو المادة ككل، وفى أبعاده الاربعة، وهذا يدل على ارتفاع مؤشر حجم التأثير باستخدام استراتيجية بديودي في التدريس لدي طلاب المجموعة التجريبية.

وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث الحالي، الذي نص على: ما فاعلية استراتيجية بديودي (PDEODE) في تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية الميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول المتوسط ؟

يتضح من إجابة السؤال السادس ونتائج اختبار صحة الفرض الثالث أن استخدام استراتيجية بديودي PDEODE في تعليم وحدة " البيئة الطبيعية" أدى إلى تنمية ميول طلاب المجموعة التجريبية نحو مادة الجغرافيا.

ويمكن أن تُعزى النتيجة السابقة إلى:

- استراتيجية بديودي PDEODE بما توفره من جو يسوده الحوار الاجتماعي بين مجموعات الطلاب قد أسهم في ميلهم لتعلم المشكلات الجغرافية المطروحة للنقاش في سياق جماعي.

- دراسة موضوعات وحدة " البيئة الطبيعية" من خلال استراتيجية بديودي PDEODE أوجد نوعاً من التفكير في البيئة المحيطة ومشكلاتها الطبيعية مما أدى إلى رغبة الطلاب وميلهم لاستكشاف المزيد عن البيئة وحب المادة.

- تسلسل خطوات استراتيجية بديودي PDEODE، ووضوح الأهداف والأنشطة ومهارات التعلم المستهدفة، وعلاقتها بالبيئة المحيطة بالطالب كون نوعاً من الرغبة في ثقل البينية المعرفية بالأفكار الجغرافية من خلال محتوي الجغرافيا.

- تعايش طلاب المجموعة التجريبية لمدة شهرين مع خطوات استراتيجية بديودي PDEODE المتمثلة في (التنبؤ prediction، المناقشة Discuss، التفسير Explain، الملاحظة Observation، المناقشة Discuss، التفسير Explain) كون نوعاً من الألفة والإيجابية التي كونت ميلا نحو المحتوى العلمي المطور بهذه الاستراتيجية.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت تنمية الميل نحو مادة الجغرافيا باستخدام بعض إستراتيجيات وبرامج تدريس حديثة مثل دراسة: (السيد ومحمد، ٢٠٠٨)، " أحمد " (٢٠٠٩) و " علي والطائي" (٢٠١١)، و" عمران" (٢٠١١)، و " طايع" (٢٠١٣)، الأمر الذي يؤكد على استخدام نماذج واستراتيجيات التددريس البنائية عامة واستراتيجية بديودي PDEODE في تنمية الميل نحو المادة الدراسية.

ثالثاً: توصيات البحث:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث الحالي، يمكن تقديم التوصيات الآتية:

١- ضرورة إعادة النظر في تطوير المناهج المدرسية في مراحل التعليم العام بما يتفق وفلسفة التدريس البنائي القائم على التفاوض الاجتماعي للطلاب في مواقف تعلم الجغرافيا.

٢- تبني استراتيجية PDEODE في تدريس المفاهيم الجغرافية لما لها من أثر ايجابي في عمليات تكوين المفهوم، وتصويب التصورات الخطأ لدي المتعلمين.

٣- إقامة دورات تدريبية لمعلمي الجغرافيا في كافة المراحل الدراسية في إطار التنمية المهنية لتدريبهم على استراتيجيات البنائية عامة واستراتيجية PDEODE بخاصة.

٤- تدريب معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية قبل وأثناء الخدمة على مهارات التفكير الجغرافي باعتبارها مهارات وظيفية مهمة في جميع المراحل التعليمية.

٥- الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الجغرافي لدى الطلاب من خلال استخدام إستراتيجيات التدريس البنائي.

٦- ضرورة تأسيس مواقف التعلم في الجغرافيا على مشكلات واقعية يعايشها المتعلمون في حياتهم.

رابعا: بحوث مقترحة:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث الحالي، يقترح البحث الآتي:

١- فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجية بديودي PDEODE في تنمية مهارات التفكير الناقد والوعي ببعض القضايا الجغرافية المعاصرة لدي الطلاب معلمي الجغرافيا.

٢- أثر استراتيجية بديودي PDEODE المعززة ببعض أدوات الويب ٢,٠ في تنمية التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

٣- تقويم أداء معلمي الجغرافيا بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير الجغرافي.

٤- فاعلية وحدة تعليمية مقترحة في الجغرافيا قائمة على استراتيجية بديودي PDEODE في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية والوعي البيئي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

٥- توظيف استراتيجية بديودي PDEODE البنائية لتدريس الجغرافيا في تنمية التحصيل والمهارات الاجتماعية لدي طلاب الصف الأول الثانوي.

* * *

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبازيد، أميرة محمد .(٢٠٠٦)." فاعلية برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية الفهم الجغرافي لبعض المشكلات المعاصرة لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- أبو حمادة، سها يحي.(٢٠١٣)." أثر توظيف السبورة الذكية في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم الجغرافية ومهارة استخدام الخرائط لدي طلاب الصف التاسع في محافظة غزة." رسالة ماجستير كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.
- أبو شادي، منال محمود السيد .(٢٠١١). تطوير منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي في ضوء القضايا الجغرافية المعاصرة وأثره على تنمية مهارات التفكير الجغرافي." رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- أحمد، أحمد محمد الصغير .(٢٠١١). فاعلية التعليم الخليط في تنمية بعض المفاهيم الجغر افية والميل نحو المادة لدى طلاب المرحلة الاعدادية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (٣٣)، ١٦٨- ٢٠٧.
- أحمد، ثناء جمعة .(٢٠٠٩). فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تنمية المهارات الجغرافية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- الاحمدي، مريم محمد.(١٤٣٦). فاعلية برنامج قائم على استراتيجية (PDEODE)في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى طالبات المرحلة المتوسطة. مجلة العلوم التربوية، جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (٣)، ١٣٤- ٢٣٣.

- إسماعيل، السيد إبراهيم (٢٠٠٣). "فاعلية نموذج ميرل - تنسون في تنمية بعض مفاهيم الجغرافيا الاقتصادية لتلاميذ الصف الأول الإعدادي الأزهري واتجاهاتهم نحو المادة". رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الأسمر، آية رياض صابر .(٢٠١٤). أثر استخدام الاستراتيجية البنائية (PDEODE) في تنمية المفاهيم الهندسية ومهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بغزة." رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
- حسن، محمود جابر .(٢٠١٢). استراتيجية تدريسيةمقترحة قائمة على خرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والمفاهيم الجغرافية لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية." الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٤٢)، ١١٧- ١٥٦.
- حماد، عادل رسمي ؛ معبد، علي كمال.(٢٠٠٤). أثر استخدام نموذج التعلم البنائي الاجتماعي في تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار وخفض القلق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد (٢٠)، العدد (٢)، ٢١٥- ٢٥١.
- حمادة، فايزة أحمد محمد (٢٠٠٠). أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم للاتقان فى تدريس القسمة للصف الخامس الابتدائى. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الخطيب، محمد .(٢٠١٢). أثر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحنى البنائي في التفكير الرياضي واستيعاب المفاهيم الرياضية والاحتفاظ بها

لدى طلاب الصف العاشر الاساسي." دراسات العلوم التربوية ، المجلد (٣٩)، العدد (١)، ٢٤١- ٢٥٧.

- دنيا ، محمود طنطاوى (١٩٩١). استراتيجيات تدريس المواد الاجتماعية. الكويت : مكتبة الفلاح.
- زيتون ، حسن حسين ؛ زيتون ، كمال عبدالحميد .(٢٠٠٦م). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية. القاهرة : عالم الكتب.
- سقاو ، محمد محمود عبدالعال.(٢٠١٤). أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (TRIZ) في تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأزهري. رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة سوهاج ، جمهورية مصر العربية.
- السلامات ، محمد خير .(٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجية PDEODE لطلبة المرحلة الاساسية العليا في تحصيلهم للمفاهيم الفيزيائية وتفكيرهم العلمي." مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية)، المجلد (٢٦)، ع(٩)، ٢٠٤١- ٢٠٦٤.
- السيد ، جيهان كمال ؛ والدوسري ، فوزية محمد.(٢٠٠٣). "فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية" . دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ع٩١، ٨٧- ١١٦.
- السيد ، فايزة أحمد أحمد .(٢٠٠٧). تأثير مقرر في طرق تدريس الجغرافيا باستخدام أسلوب التعليم الإلكتروني لتنمية التحصيل واكتساب بعض مهارات

البحث في طرق تدريس الجغرافيا والميل نحو دراستها لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة الجغرافيا بكلية التربية جامعة المنيا. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، مصر، العدد (١٢)، ١٨١- ٢٢٩.

- السيد، فايزة أحمد أحمد ؛ محمد، صفاء محمد علي.(٢٠٠٨). " فاعلية وحدة مقترحة في الدراسات الاجتماعية على ضوء المعايير القومية للتعليم في رفع مستوى التحصيل واكتساب المفاهيم وبعض مهارات التفكير الناقد والميل نحو العمل الجماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي." مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر، ع ١٤، ١٢ – ٦٧.
- الشكرجي، لجين سالم .(٢٠٠٨). الممارسات التدريسية للطلبة والمدرسين بكلية التربية وعلاقتها بميل طلبتهم نحو الجغرافيا. مجلة أبحاث كلية التربية الاساسية، المجلد (٨)، العدد (١)، ٢٣- ٥٤.
- شلبي، أحمد إبراهيم .(١٩٩٨). تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- طايع، منى سعد حسن (٢٠١٣)." فاعلية الأنشطة الإثرائية القائمة على الخرائط الذهنية في تنمية مهارات التفكير الجغرافي والميل نحو المادة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة حلوان.
- الطناوي، عفت مصطفى.(٢٠٠٩). التدريس الفعال. عمان: دار المسيرة.
- طنوس، انتصار جورج .(٢٠١١). أثر استراتيجية تدريسية (PDEODE) قائمة على المنحنى البنائي في فهم واحتفاظ المفاهيم العلمية لدي طلبة المرحلة الاساسية في ضوء موقع الضبط لديهم. رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا، الجامعة الاردنية.

- طه، مروة حسين إسماعيل .(٢٠١١). برنامج لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والتحصيل المعرفي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. دراسات فى المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٧٥، ، ص ص ١٣٩ - ١٨٢.
- عامر، محمود على (٢٠٠٠)." أثر استخدام كل من المخططات المفاهيمية والمخططات الإدراكية في تنمية التفكير الجغرافي والتحصيل لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية ذوى السعات العقلية المختلفة." مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٣٤)، ٣١ – ٦٣.
- عباينة، ضرار أحمد (٢٠٠٦). تقويم منهاج الجغرافيا للمرحلة الاساسية العليا في ضوء المعايير العالمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد.
- عباس، فاطمة محمود .(٢٠١٠)." فاعلية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني الاتقاني في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية." رسالة ماجستير، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- عبد الباسط، حسين محمد أحمد .(٢٠٠١)." فعالية استخدام تكنولوجيا المعلومات في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المهارات البحثية والتحصيل لدى طلاب الصف الأول الثانوي." رسالة ماجستير، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.
- عبد الباسط، حسين محمد أحمد .(٢٠٠٤)." فعالية استخدام نظم المعلومات الجغرافية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الجغرافية لدى طلاب كلية التربية." رسالة دكتوراه، كلية التربية بقنا، جامعة جنوب الوادي.

- عبد المنعم، منصور أحمد .(٢٠٠٥). تدريس الجغرافيا وبداية عصر جديد. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد المولا، أسامة عبد الرحمن أحمد (٢٠١٠)." فاعلية برنامج قائم علي البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية علي تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدي التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية" . رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج، مصر.
- العدوان، زيد .(٢٠١١). فاعلية استخدام استراتيجية دورة التعلم في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف العاشر الاساسي في الاردن. مجلة جامعة النجاح للعلوم الانسانية، فلسطين، مج (٢٥)، العدد (١٠)، ٣٥٨٣- ٢٦٠٨.
- العدوي، مروة صلاح أنور .(٢٠٠٧)." أثر تدريس وحدة في الجغرافيا باستخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية فهم المفاهيم البيئية والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.
- عطية، على حسين (٢٠٠٠)." برنامج مقترح قائم على استخدام الحاسوب لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي لدى طلاب الجغرافيا بكلية التربية." رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عطية، محسن علي.(٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال. عمان: دار صفاء.
- علام، عباس راغب.(٢٠١٢). فعالية نموذج التعلم البنائي الاجتماعي لتدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية مهارات التفكير التأملي وحل المشكلة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد (٤٣)، ٩٣- ١٣١.

- علي، موفق حياوي ؛ الطائي، رنا غانم (٢٠١١). اثر استخدام طريقتي المشروع والتعلم بالاستراتيجية التكاملية في تنمية مفاهيم ومهارات مادة الخرائط لدى طلاب معهدي إعداد المعلمات في مدينة الموصل وميلهن نحو مادة الجغرافية." مجلة التربية والعلم، المجلد (١٨)، العدد (٣)، ٢٩١- ٣٢٢.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠٠٥)." فاعلية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية بعض المهارات الوظيفية في الجغرافيا لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية." رسالة دكتوراه، كلية التربية بسوهاج، جامعة جنوب الوادي.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠١٢). تقنيات تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها في عصر المعلومات وثورة الاتصالات رؤى تربوية معاصرة. الأردن: عمان: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- عمران، خالد عبد اللطيف محمد.(٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التعارض المعرفي في تدريس الجغرافيا على تصويب التصورات البديلة للمفاهيم الجغرافية و تنمية الوعي ببعض القضايا البيئية المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، ع ٤٢، ج ٣، ٦٥ - ١٠٥.
- العمراني، عبد الكريم جاسم ؛ الكروي، حيدر عمار.(٢٠١٤).فاعلية التدريس باستراتيجية PDEODE في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. مركز دراسات الكوفة: الدراسات الميدانية والتطبيقية، ٣٨٢- ٤٠١.
- الغبيسي، محمد عبد المقصود (٢٠٠١). تدريس الدراسات الاجتماعية: تخطيطه، تنفيذه، تقويم عائده التعليمي. الكويت- الإمارات: مكتبة الفلاح.

- الفلاح، فخرى على.(٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية PDEODE القائمة على مبادئ النظرية البنائية في تحصيل طلبة المرحلة الأساسية الأردنية في الكيمياء وفي تحسين مهارات التفكير التأملي والمهارات الأدائية لديهم. رسالة دكتوراه، كلية الآداب والدراسات التربوية، جامعة العلوم الإسلامية العالمية، فلسطين.
- القائد، فاطمة جبريل.(٢٠١٣). تأثير استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية المفاهيم الجغرافية والميل نحو المادة لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية بليبيا. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، العدد (١٣٨)، ١١٣- ١٤٢.
- القرش، حسن حسن، حسين، أحمد عبد الرشيد. (٢٠١٠) . فاعلية استخدام التعلم النشط في تنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي والتحصيل والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة كلية التربية – جامعة عين شمس، العدد الرابع والثلاثون الجزء الرابع، ٢٩- ٨٠.
- قطامي، يوسف .(٢٠١٣).استراتيجيات التعلم والتعليم المعرفية. عمان: دار المسيرة.
- كلبوش، محمد مصطفي أبو شعيشع .(٢٠١٣)." فاعلية برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة في الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير الجغرافي والوعي ببعض القضايا البيئية لدى طلاب المرحلة الثانوية." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنوفية.
- اللقانى، أحمد حسين، محمد، فارعة حسن، رضوان، برنس أحمد (٢٠٠٩). تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، أحمد .(٢٠١٤). فاعلية استراتيجية الابعاد السداسية (PDEODE) لتدريس العلوم في التحصيل وتنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى طلاب الصف

الأول المتوسط. مخطط رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود، متاح على http://goo.gl/miw5BU تاريخ الزيارة (١٠- ١٠- ٢٠١٥).

- محمود، صلاح الدين عرفه.(٢٠٠٥). تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات: أهدافه، محتواه، أساليبه، تقويمه. القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، علام علي محمد.(٢٠٠٤)." استخدام أسلوب دورة التعلم في تدريس المفاهيم الجغرافية وأثره على التحصيل المعرفي واتجاهات تلاميذ الصف الثاني الإعدادي نحو مادة الجغرافيا." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة جنوب الوادي. مصر.
- مذكور، بشرى حسن .(٢٠١٢). أثر التدريس وفق انموذج الاستراتيجيات البنائية في اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في مادة الجغرافيا. مجلة كلية التربية الاساسية، كلية التربية الاساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، العدد (٧٣)، ٣٦٩- ٤٠٨.
- موسى، محمود محمدين .(٢٠١٠)." فاعلية برنامج مقترح قائم على بنائية المعرفة لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتجاه نحو الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي." رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- الهباش، عبير جميل أحمد.(٢٠١٠)." أثر استخدام مدخل الدراما في اكتساب بعض المفاهيم الجغرافية لدى طالبات الصف السابع الأساسي بمحافظة غزة." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر بغزة، فلسطين.
- وادي، كرم .(٢٠٠٦)." أثر استخدام أسلوب الاكتشاف الموجه على اكتساب المفاهيم الجغرافية لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بمحافظة غزة." رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، فلسطين.

- وزارة المعارف (١٤١٦). وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية: المملكة العربية السعودية، ط٤، مطابع البيان، الرياض، ١٤١٦هـ- ١٩٩٥م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Acevedo, G.H. (2000)." Using Computer Assisted Instruction to Improve Learning of Social Studies Concepts ." MA. California State University. Domin Guez Hill Available at http:// wwwlib.Umi.com/ dissertation /fullcit/1401576 (Retrieved on june,2015).
- Ahad, S., Blokhuis, J., & Richardson, M. (2005) Codifying Constructivist Literature. Unpublished PowerPoint document. Niagara Falls, NY: Niagara University College of Education.
- AL-Edwan, Z. S.(2014)." Effectiveness of Web Quest Strategy in acquiring geographic concepts among eighth grade students in Jordan." International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT), 2014, Vol. 10, Issue 4, 31-46
- Alım. M.(2009). The effects of natural environment and direct interaction on geographical concepts teaching Scientific Research and Essay Vol. 4 (7) pp. 700-704.
- Arends,R.L(2001) , Learning to teach ,5 the Edit., New York: Mccraw.hill companies.

- Beyer, B. (1999)." What Research says about Teaching Thinking in Social Studies." Avalable at http://mochcal.fannio.comsocial .studies/ research/Byer.htm/33k
- Compel,M. (2006)." The effect of the 5 elearning Model on student sunder standing of force and motion comcepts." D.A.I-A, Vol (44), No (5), 2071.
- Costu, B. (2008)." Learning Science through the PDEODE Teaching Strategy Helping Students make Sence of everyday Situation." Eurasia Journal of Mathematic Science & Technology, 4(1),3-9.
- Costu,B.; Ayas,A. & Niaz,M.(2012). Investigating the effectiveness of a POE-based teaching activity on students' understanding of condensation." Instr Sci 40:47–67 Avalable at http://lsc.ecnu.edu.cn/images/2012 /1989/Investigating %20the %20effectiveness %20of%20a%20POE-based%20teaching%20activity%20on %20students %E2%80% 99%20understanding%20of%20condensation.pdf
- Egnehofer, et al (1999)." Progress in Computational methods for Representing geographical concepts." International for geographical Information science, 13(8), 775-796.
- Hill,A. (2000)." Geography Syllabus General Certificate of Secondary education syllabus. Cambridge oxford combridge.
- Karkdijka, J.; Scheeb,J.V & Admiraalc,W.(2013)." Effects of teaching with mysteries on students' geographical thinking skills. International

Research in Geographical and Environmental Education. V(22), Issue 3, 183-190

- Kolari, S. and Savender-Ranne, C. (2004). Visualisation Promotes Apprehension and Comprehension. International Journal of Engineering Education, 20 (3), 484- 493.
- Kolari, S. Savander-Ranne, C. & Tiili, J. (2004). Enhancing the engineering students confidence using interactive teaching methods. World Transactions on Engineering and Technology Education, .3 (1), 57-61.
- Korkmazk, O. (2009)." The Impact of Blended learning Model on Student Attitdes towards Geography Course and their critical thinking dispositions and levels." The Turkish Online Journal of Educational Technology vol(8) Issue 4 , 51-63.
- Lumpkin, C.(2008)." Effect of Teaching Thinking skills on the Geography Thinking Ability achievement and retention of Social Studies content by fifth and sith grades." Journal of research in education, V(2), N(1), 36-94.
- Parkins, D. (2009). The Many faces of constructivism. Educational Leadership. 57 (3), 6 -16.

❊ ❊ ❊

al-mathala al-asāsiyya fī dhaw mawqi` al-dhabt ladayhim (Doctoral dissertation). University of Jordan, Jordan.

- Tantāwī, D. (1991). *IsTrātījiyyāt tadrīs al-mawād al-ijtimā`iyya.* Kuwait: Maktabat Al-Falāh.
- Umrān, Kh. (2005). *Fā`iliyyat barnāmaj muqtarah qāim `alā al-ta`līm al-thātī li-tanmiyat ba`dh al-mahārāt al-wadhīfiyya fī al-jughrāfiyā ladā al-Tullāb al-mu`allimīn* (Doctoral dissertation). South Valley University, Egypt.
- Umrān, Kh. (2012). *Tiqniyāt ta`līm al-dirāsāt al-ijtimā`iyya wa ta`allumuhā fī `asr al-ma`lūmāt wa thawrat al-ittisālāt: Ruā tarbawiyya mu`āsira*. Cairo: Dār Al-Warrāq Lil-Nashr Wa Al-Tawzī`.
- Umrān, Kh. (2013). Athar istikhdām isTrātijiyyāt al-ta`ārudh al-ma`rifī fī tadrīs al-jughrāfiyā `alā taswīb al-tasawurāt al-badīla lil-mafāhīm al-jughrāfiyya wa tanmiyat al-wa`ī bi-ba`dh al-qadhāyā al-bīiyya al-mu`āsira ladā Tullāb al-marhala al-thānawiyya. *Dirāsāt `Arabiyya Fī Al-Tarbiya Wa `Ilm Al-Nafs, 3*(42), 65-105.
- Wādī, K. (2006). *Athar istikhdām uslūb al-iktishāf al-muwajjah `alā iktisāb al-mafāhīm al-jughrāfiyya ladā Talabat al-Saf al-tāsi‘ al-asāsī bi-muhāfazhat ghazza* (Master's thesis). Gaza University, Palestine.
- Wazārat Al-Ma`ārif (1995). *Wathīqat siyāsat al-ta`līm fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (4th ed.). Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.
- Zaytūn, H. & Zaytūn, K. (2006). *Al-ta`allum wa al-tadrīs min manzhūr al-nazhariyya al-bināiyya.* Cairo: `Aālam Al-Kutub.

* * *

- Mathkūr, B. (2012). Athar al-tadrīs wifqa unmūthaj al-isTrātijiyyāt al-bināiyya fī iktisāb al-mafāhīm al-jughrāfiyā ladā Tālibāt al-Saf al-thānī al-mutawaSit fī māddat al-jughrāfiyā. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Al-Asāsiyya,* (73), 369-408.
- Muhammad, A. (2014). *Fā`iliyyat istikhdām isTrātījiyyat al-ab`ād al-sudāsiyya PDEODE li-tadrīs al-`ulūm fī al-tahsīl wa tanmiyat mahārāt mā warā al-ma`rifa ladā Tullāb al-saf al-awal al-mutawassit* (Master's thesis). Menoufia University, Egypt.
- Mūsā, M. (2010). *Fā`iliyyat barnāmaj muqtarah qāim `alā bināiyyat al-ma`rifa li-tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa istishrāf al-mustaqbal wa al-ittijāh nahwa al-jughrāfiyā ladā Tullāb al-saf al-awal al-thānawiyya* (Doctoral dissertation). Assiut University, Egypt.
- Saqqāw, M. (2014). *Athar istikhdām ba`dh isTrātījiyyāt nazhariyya TRIZ fī tadrīs al- jughrāfiyā `alā tanmiyat al-mafāhīm wa al-tafkīr al-nāqid ladā Tullāb al-saf al-awal al-thānawī al-azharī* (Master's thesis). Sohag University, Egypt.
- Shalabī, A. (1998). *Tadrīs al-jughrāfiyā fī marāhil al-ta`līm al-`ām*. Cairo: Maktabat Al-Dār Al-`Arabiyya Lil-Kitāb.
- Tābyi‘, M. (2014). *Fā`iliyyat al-anshita al-ithrā Atharāiyya al-qāima `alā al-kharāit al-thihniyya fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī li-talāmīth al-saf al-thānī al-i`dādī* (Master's thesis). Helwan University, Egypt.
- Tāhā, M. (2011). Barnāmaj li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-Tahsīl al-ma`rifī ladā talāmīth al-Saf al-awal al-i`dādī. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-tadrīs,* (175), 139-182.
- Tannūs, I. (2011). *Athar isTrātījiyya tadrīsiyya PDEODE qāima `alā al-munhanā al-bināī fī fihm wa ihtifāzh al-mafāhīm al-`ilmiyya ladā talabat*

- Hamāda, F. (2000). *Athar istikhdām ba`dh isTrātījiyyāt al-ta`allum lil-itqān fī tadrīs al-qismā lil-saf al-khāmis al-ibtidāī* (Doctoral dissertation). Assiut University, Egypt.
- Hammād, A. & Ma`bad, A. (2004). Athar istikhdām namūthaj al-ta`allum al-bināī al-ijtimā`ī fī tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya `alā al-tahsīl wa tanmiyat mahārāt ittikhāth al-qarār wa khafdh al-qalaq ladā talāmīth al-saf al-khāmis al-ibtidāī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Li-Jāmi`at Asyūt, 20*(2), 215-251.
- Hasan, M. (2012). IsTrātījiyya tadrīsiyya muqtaraha qāima `alā kharāit al-tafkīr fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-mafāhīm al-jughrāfiyya ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya. *Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (42), 117-156.
- Ismā'īl, A. (2003). *Fā`iliyyat namūthaj mīrl tetsun fī tanmiyat ba`dh mafāhīm al- jughrāfiyā al-iqtisādiyya li-talāmīth al-saf al-i`dādī al-azharī wa ittijāhātuhum nahwa al-mādda* (Master's thesis). Al-Azhar University.
- Kalbūsh, M. (2013). *Fā`iliyyat barnāmaj muqtarah qāim `alā al-wasāit al-muta`addida fī al-jughrāfiyā li-tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-wa`ī ba`dh al-qadhāyā al-bīiyya ladā Tullāb al-marhala al-thānawiyya* (Master's thesis). Menoufia University, Egypt.
- Mahmūd, A. (2004). *Istikhdām uslūb dawrat al-ta`allum fī tadrīs al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa atharuh `alā al-tahsīl al-ma`rifī wa ittijāhāt talāmīth al-saf al-thānī al-i`dādī nahwa māddat al-jughrāfiyā* (Master's thesis). South Valley University, Egypt.
- Mahmūd, S. (2005). *Ta'līm al-jughrāfiyā wa ta'allumuhā fī 'asr al-ma'lūmāt: Ahdāfuh, muhtawāh, asālībuh, taqwīmuh*. Cairo: 'Aālam Al-Kutub.

jāmi`at al-minyā. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (12), 181-229.

- Al-Sayyid, J. & Al-Dawsarī, F. (2003). Fā`iliyyat istikhdām namūthaj al-ta`allum al-bināī fī ta`dīl al-taSawurāt al-badīla li-ba`dh al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa tanmiyat al-ittijāh nahwa al-mādda ladā talāmīth al-Saf al-awal min al-marhala al-mutawassita bil-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Dirāsāt Fī Al-Manāhij Wa Turuq Al-tadrīs,* (91), 87-116.
- Al-Shikrajī, L. (2008). Al-Mumārasāt al-tadrīsiyya lil-Talaba wa al-mudarrisīn bi-kulliyyat al-tarbiya wa `alāqatuhā bi-mayl Talabatihim nahwa al-jughrāfiyā. *Majallat Abhāth Kulliyyat Al-Tarbiya Al-Asāsiyya, 8*(1), 23-54.
- Al-Sughayyar, A. (2011). Fā`iliyyat al-ta`līm al-khalīT fī tanmiyat ba`dh al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa al-mayl nahwa al-mādda ladā Tullāb al-marhala al-i`dādiyya. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (33), 168-207.
- Al-Tantāwī, I. (2009). *Al-tadrīs al-fa`āl*. Amman: Dār Al-Masīra.
- Al-Udwān, Z. (2011). Taqwīm barnāmaj al-tarbiya al-`amaliyya fī jāmi`at al-quds al-maftūha. *Majallat Jāmi`at Al-Najāh Lil-`Ulūm Al-Insāniyya, 25*(10), 2608-3583.
- Atiyya, A. (2005). *Barnāmaj muqtarah qāim `alā istikhdām al-hāsūb li-tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī ladā Tullāb al-jughrāfiyā bi-kulliyyat al-tarbiya* (Doctoral dissertation). Zaqāzīq University, Egypt.
- Atiyya, M. (2008). *Al-isTrātījiyya al-hadītha fī al-tadrīs al-fa`āl*. Amman: Dār Safā.
- Fatāmī, Y. (2013). *IsTrātījiyyat al-ta`allum wa al-ta`līm al-ma`rifiyya*. Amman: Dār Al-Masīra.

hal al-mushkila ladā talāmīth al-marhala al-ibtidāiyya. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (43), 93-131.

- Al-Laqānī, A. et al. (2009). *Tadrīs al-mawād al-ijtimā`iyya*. Cairo: `Aālam Al-Kutub.
- Al-Qāid, F. (2013). Tathīr istikhdām isTrātījiyyat al-ta`allum al-ta`āwunī `alā tanmiyat al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa al-mayl nahwa al-mādda ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya bi-lībiā. *Majallat Al-Qirāa Wa Al-Ma`rifa*, (138), 113-142.
- Al-Qarsh, H. & Husain, A. (2010). Fa`āliyyat istikhdām al-ta`allum al-nashit fī tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī wa al-tahsīl wa al-ittijāh nahwa al-`amal al-ta`āwunī ladā talāmīth al-Saf al-awal al-i`dādī. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya*, (34), 29-80.
- Al-Salāmāt, M. (2012). Fā`iliyyat istikhdām isTrātījiyyat PDEODE li-Talabat al-marhala al-asāsiyya al-`ulyā fī tahSīlihim lil-mafāhīm al-fīzyāiyya wa tafkīruhum al-`ilmī. *Majallat Al-Najāh Lil-Abhāth, 26*(9), 2041-2064.
- Al-Sayyid, F. & Muhammad, S. (2008). Fā`iliyyat wihda muqtaraha fī al-dirāsāt al-ijtimā`iyya `alā dhaw ma`āyīr al-qawmiyya lil-ta`līm fī raf` mustawā al-Tahsīl wa iktisāb al-mafāhīm wa ba`dh mahārāt al-tafkīr al-nāqid wa al-mayl nahwa al-`amal al-jamā`ī ladā talāmīth al-Saf al-khāmis al-ibtidāī. *Majallat Al-Jam`iyya Al-Tarbawiyya Lil-Dirāsāt Al-Ijtimā`iyya,* (14), 12-67.
- Al-Sayyid, F. (2007). Tathīr muqarrar fī Turuq tadrīs al-jughrāfiyā bi-istikhdām uslūb al-ta`līm al-iliktrūnī li-tanmiyat al-Tahsīl wa iktisāb ba`dh mahārāt al-bahth fī Turuq tadrīs al- jughrāfiyā wa al-mayl nahwa dirāsatihā ladā Tullāb al-firqa al-thālitha shu`bat al-jughrāfiyā bi-kulliyyat al-tarbiya

- Al-Asmar, A. (2014). *Athar istikhdām al-isTrātījiyya al-bināiyya PDEODE fī tanmiyat al-mafāhīm al-handasiyya wa mahārāt al-tafkīr al-basarī fī al-riyādhiyyāt ladā Tālibāt al-saf al-thāmin al-asāsī bi-ghazza* (Master's thesis). Islamic University, Palestine.
- Al-Falāh, F. (2013).). *Athar istikhdām isTrātijiyyāt PDEODE al-qāima `alā mabādi al-nazhariyya al-bināiyya fī tahsīl Talabat al-marhala al-asāsiyya al-urduniyya fī al-kīmiyā wa fī tahsīn mahārāt al-tafkīr al-taammulī wa al-mahārāt al-adāiyya ladayhum.* (Doctoral dissertation). Kulliyyat Al-Aādāb Wa Al-Dirāsāt Al-Tarbawiyya, Jāmi`at Al-`Ulūm Al-Islāmiyya Al-`Aālamiyya, Palestine.
- Al-Ghubaysī, M. (2001). *Tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya: takhtītuh, tanfīthuh, taqwīm `āiduh al-ta`līmī.* Kuwait: Maktabat Al-Falāh.
- AL-Habbāsh, A. (2010). *Athar istikhdām madkhal al-dirāmā fī iktisāb ba`dh al-mafāhīm al-jughrāfiyya ladā tālibāt al-saf al-sābi` al-asāsī bi-muhāfazhat ghazza* (Master's thesis). Gaza University, Palestine.
- Alī, M. & Al-Tāī, R. (2011). Athar istikhdām tarīqatay al-mashrū` wa al-ta`allum bil-isTrātijīyya al-takāmuliyya fī tanmiyat mafāhīm wa mahārāt māddat al-kharāiT ladā Tullāb ma`haday i'dād al-mu`allimāt fī madīnat al-mūsil wa maylahun nahwa mādda jughrāfiyya. *Majallat Al-Tarbiya Wa Al-`Ilm, 18*(3), 291-322.
- Al-Khatīb, M. (2012). Athar isTrātījiyya tadrīsiyya PDEODE qāima `alā al-munhanā al-bināī fī al-tafkīr al-riyādhī wa istī`āb al-mafāhīm al-riyādhiyya wa al-ihtifāzh bihā ladā Tullāb al-saf al-`āshir al-asāsī. *Dirāsāt Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya, 39*(1), 241-257.
- Allām, A. (2012). Fa`āliyyat namūthaj al-ta`allum al-bināī al-ijtimā`ī li-tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya fī tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-taammulī wa

wa al-mahārāt al-hayātiyya ladā al-talāmīth al-sum bil-halaqa al-i`dādiyya (Doctoral dissertation). Sohag University, Egypt.

- Abdul-Mun`im, M. (2005). *Tadrīs al-jughrāfiyā wa bidāyat `asr jadīd.* Cairo: Maktabat Al-Anjlū Al-Masriyya.
- Abū-Hamāda, S. (2013). *Athar tawdhīf al-sabbūra al-thakiyya `alā tanmiyat al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa mahārat istikhdām al-kharāit ladā tullāb al-saf al-tāsi` fī muhāfazhat ghazzah* (Master's thesis). Al-Azhar University, Palestine.
- Abū-Shādī, M. (2011). *Tatwīr manhaj al-jughrāfiyā lil-saf al-awal al-thānawī fī dhaw al-qadhāyā al-jughrāfiyya al-mu`āsira wa atharuh `alā tanmiyat mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī* (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.
- Adawī, M. (2007). *Athar tadrīs wihda fī al-jughrāfiyā bi-istikhdām namūthaj al-ta`allum al-bināī fī al-mafāhīm al-bīiyya wa al-tafkīr al-nāqid ladā Tullāb al-saf al-awal al-thānawī* (Master's thesis). Alexandria University, Egypt.
- Ahmad, Th. (2009). *Fā`iliyyat istikhdām ba`dh isTrātījiyyāt al-ta`allum al-nashit fī tanmiyat al-mahārāt al-jughrāfiyya wa al-mayl nahwa al-mādda ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya* (Doctoral dissertation). Ain Shams University, Egypt.
- Al-`Umrānī, A. & Al-Kurawī, H. (2014). Fā`iliyyat al-tadrīs bi-isTrātījiyyat PDEODE fī iktisāb al-mafāhīm al-fīzyāiyya ladā Tullāb al-Saf al-thānī al-mutawassit. *Markaz Dirāsāt Al-Kūfa*, 382-401.
- Al-Ahmadī, M. (2014). Fā`iliyyat barnāmaj qāim `alā isTrātījiyyat PDEODE fī tanmiyat mahārāt al-istimā` al-nāqid ladā Tālibāt al-marhala al-mutawassiTa. *Majallat Al-`Ulūm Al-tarbawiyya,* (3), 134-233.

List of References:

- Aāmir, M. (2000). Athar istikhdām kul min al-mukhattatāt al-mafāhīmiyya wa al-mukhattatāt al-idrākiyya fī tanmiyat al-tafkīr al-jughrāfī wa al-tahsīl ladā talāmīth al-saf al-awal min al-marhala al-i`dādiyya thawī al-si`āt al-`aqliyya al-mukhtalifa. *Majallat Kulliyyat Al-Tarbiya Li-Jāmi`at Zaqāzīq,* (34), 31-63.Abbās, F. (2010). *Fa`āliyyat istikhdām istirātījiyyat al-ta`allum al-ta`āwunī al-itqānī fī tanmiyat ba`dh mahārāt al-tafkīr al-jughrāfī fī māddat al-dirāsāt al-ijtimā`iyya ladā talāmīth al-marhala al-i`dādiyya* (Master's thesis). Ma`had Al-Dirāsāt Al-Tarbawiyya, Cairo.Abāyna, Dh. (2006). *Taqwīm minhāj al-jughrāfiyā lil-marhala al-asāsiyya al-`ulyā fī dhaw al-ma`āyīr al-`ālamiyya* (Unpublished master's thesis). Yarmouk University, Irbid.
- Abā-Zayd, A. (2006). *Fā`iliyyat barnāmaj qāim `alā nazhariyyat al-thakāāt al-muta`addida fī tanmiyat al-fihm al-jughrāfī li-ba`dh al-mushkilāt al-mu`āsira ladā tullāb shu`bat al-jughrāfiyā bi-kulliyyat al-tarbiya* (Master's thesis). Alexandria University, Egypt.
- Abd-Albāsit, H. (2001). *Fa`āliyyat istikhdām tuknūlūjiya al-ma`lūmāt fī tadrīs al- jughrāfiyā `alā tanmiyat ba`dh al-mahārāt al-bahthiyya wa al-tahsīl ladā tullāb al-saf al-awal al-thānawī* (Master's thesis). South Valley University, Egypt.
- Abd-Albāsit, H. (2004). *Fa`āliyyat istikhdām nuzhum al-ma`lūmāt al-jughrāfiyya fī tanmiyat ba`dh al-mafāhīm wa al-mahārāt al-jughrāfiyya ladā tullāb kulliyyat al-tarbiya* (Doctoral dissertation). South Valley University, Egypt.
- Abdul-Mawlā, A. (2010). *Fā`iliyyat barnāmaj qāim `alā al-bināiyya al-ijtimā`iyya bi-istikhdām al-ta`allum al-khalīt fī tadrīs al-dirāsāt al-ijtimā`iyya `alā tanmiyat al-mafāhīm al-jughrāfiyya wa al-tafkīr al-basarī*

The Effectiveness of Using PDEODE Strategy for Teaching Social Studies in Developing Geographical Concepts and Geographical Thinking Skills and the Tendency towards Geography among First Intermediate Students

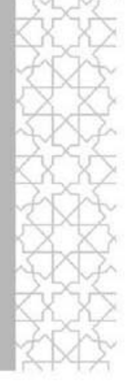
Dr. Karami B. Abu-Moghnem
Department of Curricula and Teaching Methods
College of Social Sciences
Al-Imam Muhammed ibn Saud Islamic University

Abstract:

This research aims at investigating the effectiveness of using PDEODE strategy for teaching Social Studies to develop geographical concepts and thinking skills and the tendency towards this field of study. The sample of the study consists of (62) first intermediate students in the Kingdom of Saudi Arabia, divided into two groups: experimental and control group. The experimental group was taught using the PDEODE strategy whereas the control group was taught using the traditional method. The experimental research method with semi-experimental design was used to achieve the objectives of the research and design its tools in terms of a geographical concepts test, a geographical thinking test and a scale of tendency towards geography.

The findings of this research show that there are statistically significant differences at the level of (0.01) in the post application of the geographical concepts test, geographical thinking test and scale of tendency towards geography in favor of the experimental group students. The findings also show that the effect of employing PDEODE strategy is significant in developing geographical concepts, geographical thinking and the tendency towards geography. The research concludes with a set of recommendations and suggestions related to utilizing PDEODE strategy in the learning environment.

Keywords: Constructivism, PDEODE strategy, Geographical concepts, Geographical thinking, Tendency towards geography.



مستوى التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)

د. خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ

قسم المناهج وطرق التدريس العلوم – كلية التربية

جامعة جدة



مستوى التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية)

د. خلود بنت سليمان بن عبدالرحمن آل الشيخ
قسم المناهج وطرق التدريس العلوم – كلية التربية
جامعة جدة

ملخص البحث :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستويات التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة في المملكة العربية السعودية. من خلال تحليل أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة وكتب الأحياء للمرحلة الثانوية، وذلك للكشف عن مستويات التقصي في أنشطة الكتب ونسبة تواجدها وكيفية توزع الأنشطة على كتب المرحلتين.

واستخدمت الدراسة أسلوب تحليل المحتوى، من خلال أداة تم إعدادها. وبعد التأكد من صدق وثبات تم تحليل ١٧٤ نشاط من أنشطة كتب العلوم المطورة بناء على المستويات الأربعة للتقصي وهي: التقصي التأكيدي، التقصي البنائي، التقصي الموجة، التقصي المفتوح.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن التقصي البنائي كان له النصيب الأكبر من أنشطة كتب العلوم للمرحلتين، بينما لا يظهر في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية اعتمادها على التقصي المفتوح. كما اتضح أن كتب علوم للصف الثاني متوسط وكتب الأحياء للثاني ثانوي هما الموجهين الأكبر في أنشطة كتب العلوم نحو التقصي البنائي، كما توصلت النتائج أيضا إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات التقصي والتوزيع الداخلي لأنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، كما أظهرت وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين مستويات التقصي وتوزيعها بين أنشطة كتب المرحلتين المتوسطة والثانوية.

الكلمات المفتاحية: مستويات التقصي، كتب العلوم المطورة، التقصي التأكيدي، التقصي البنائي، التقصي الموجة، التقصي المفتوح.



أدبيات الدراسة:

اهتمت المملكة العربية السعودية بتوجيه من خادم الحرمين الشريفين بتطوير مناهج التعليم العام ومناهج العلوم والرياضيات بشكل خاص، بهدف بناء مناهج تضاهي أحدث ما توصلت له الدول المتقدمة في هذا المجال، وجاء هذا الاهتمام مسايرة للأهمية التي تحظى بها مادتي العلوم والرياضيات في الدول المتقدمة والتي تعتبرهما الأداة الفعالة لتنشئة أفراد يتسمون بقدر من مرونة الفكر والقدرة على الإبداع والابتكار؛ وبناء المفكر الناقد القادر لمواجهة مستجدات العصر بأساليب عصرية تكنولوجية متقدمة، وكان أبرز مشاريع تطوير التعليم العام هو مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات الذي بدأ مطلع العام الدراسي ١٤٣٠هـ. ويعد المشروع خطوة سباقة تهدف إلى إحداث نقلة نوعية في حياة الطالب ليصبح متعلما باحثا عن المعرفة، مجتهدا وموظفا لها في حياته، وقد تم العمل في المشروع وفق معايير عالمية مع التركيز على آخر ما توصلت إليه الأبحاث والاستفادة من الخبرات العالمية المتميزة في هذا المجال، بهدف بناء جيل قادر على التعامل مع مشكلاته ومشكلات مجتمعه ووطنه ويسهم بشكل فاعل في بنائهما ورقيهما. وقد تمت الاستعانة بأحدث طبعة من سلاسل "ماك جروهل McGraw-Hill" الأمريكية للعلوم والرضيات المطورة، والتي تستند فلسفاتها على عدة مبادئ تربوية وتعليمية من أهمها التعلم النشط القائم على الاستكشاف والاستقصاء (الشايع وعبدالحميد، ٢٠١١).

التقصي وأهميته:

يعتبر التقصي تطبيقا من تطبيقات النظرية البنائية التي تهدف أن يتعلم المتعلم كيف يتعلم، من خلال اعتماد المتعلم على نفسه في بناء وتنظيم معرفته بدلا من حفظ المعلومات وتذكرها. ويهتم التقصي بالمتعلم وجعله محور العملية التعليمية، بهدف مساعدته على تطوير فهمه للعلم ولطريقة العلماء في دراسة الظواهر الطبيعية..(Anderson, 2002)

يساعد التقصي على توفير بيئة تعلم مفتوحة توفر للمتعلم العديد من فرص الاكتشاف، والمعرفة القائمة على المعنى، ويساعد على تحسين قدرة المتعلم على تعلم العلوم (Tuan et al., 2005) ؛ (Bell,et al., 2010). وقد اختلف الباحثون في تعريف التقصي؛ حيث أشارا كلا من بارمان (Barman)، وكيسيلما (Keselman) بأنه استراتيجية تدريس بالإضافة إلى مجموعة مهارات يمتلكها المتعلم (Barman,2002) ؛ (Keselman,2003) بينما اختلف ليدرمان (Lederman) في تعريفه للتقصي حيث اعتبر التقصي هو الوصول للمعرفة (Lederman,2004). أما بيدستي وآخرون (.Pedaste, et.al) فوصفوها بأنها إجراء يمارس فيه المتعلمون فرض الفروض للتوصل إلى الحل (Pedaste, et.al. 2012). أما منيسترال (Minestrell) فقد استعرض في دراسته التعريفات المختلفة لمعنى التقصي التي اجتهد الباحثون في تحديده؛ فهناك من اعتبره وسيلة لتحفيز الاستطلاع والفضول للمعرفة، وهناك من عرفه على أنه استراتيجية تدريس لتحفيز المتعلمين، وهناك من حدد التقصي بأنه مجموعة من التدريبات العقلية والعملية (Minds-on and Hands-on)، وهناك من وصفها بأنها طريقة لدراسة ظاهرة محددة، أو وسيلة لإثارة أسئلة المتعلمين

(AAAS, 2009.). وقد خلص مينسترال (Minestrell) إلى أن التقصي يحدث عندما نتعلم عن شيئ لم نكن نعرفه من قبل حتى ولم يتم التوصل إلى الإجابة ؛ لأن التقصي يكون قد حدث عند فهم العوامل التي تقود إلى الإجابة (Minestrell,2000).

وتنبع أهمية التقصى من كونه أُسلوب تعلم يشترك فيه المتعلم فى عملية التعلم. وقد وصفه برونر (Bruner) فى مقالته الشهيرة فعل الاكتشاف (The Act of Discovery) بانه عمليه نحاول من خلالها ان نجد شيء وهذه العملية تضم سلسله من الأفعال وبينما لا يوجد ضمان للحصول على الشيء المطلوب او النتيجه فان العملية تكتسب اهميه فى حد ذاتها من كونها نظام تعليم وتعلم يتدرب فيه المتعلم ان يصل الى المعرفة بنفسه. ويؤكد برونر انه لا سبيل الى تعلم التقصى الا بممارسته. فالمتعلم لن يتعلم التقصى بشرحه له او بالقراءة عنه ولكن يتعلمه من خلال أنشطه معينه يمارس فيها المتعلم التقصى (Bruner,1961). ويتفق بيداستى واخرون (Pedaste et al.) على أن التقصى هو عبارة عن إجراءات يقوم فيها المتعلمون بفرض الفروض للوصول الى حلول (Pedaste et al 2012). وقد حددت الهيئه الوطنية للبحوث National Research Council, 2000 خمسة معايير التقصى هي :

١. طرح أسئلة علميه لإشراك الطلاب فى عملية التعلم.

٢. جمع الأدلة العلمية للوصول الى اجابات لكل ما تم طرحه من استفسارات.

٣. تفسير المتعلمين للإجابات بناء على الأدلة التى جمعوها.

٤. مقارنة المتعلمين لتفسيراتهم بالتفسيرات البديلة للتأكد من مستوى فهمهم

٥. تبرير المتعلمين لتفسيراتهم والدفاع عنها بطريقه مناسبه

وتركز هذه المعايير على العملية والنتيجة معا كما رأينا فى تعريفات (Lederman,2004) و (Pedaste et al., 2012) وقد اعتبر ستاغر وباي (Stager & Bay) التقصى غير موجود فى أي نشاط عندما تكون فيه النتيجه معروفه وبناء على ذلك فهو لا يعتبر التقصى الإثباتى أو التدريبي نوع من أنواع التقصى (Stager Bay,1987).

ومن البارز أن هذه المعايير لم تساعد على التوصل إلى تعريف متفق عليه من قبل الجميع حول تعريف التقصي. وقد ظهر أثر عدم اتفاق الجميع حول معنى التقصي في تطبيقات التقصي في المدارس حيث أظهرت دراسة ويزلي وآخرون (Weiss et al., 2003) أن نسبة ممارسة التقصي في المراحل من الابتدائية ١٥٪ بينما بلغت النسبة في المرحلة الثانوية ٢٪ فقط. وقد انعكس ذلك أيضا على مدى تضمن الكتب الدراسية لأنشطة التقصي حيث أظهرت نتائج الدراسات أن ٢٪ فقط من أنشطة التقصي الواردة في الكتاب المدرسي تتيح لهم اختيار المتغيرات، والقليل منها تتيح للمتعلمين الفرصة للتخطيط لضبط المتغيرات (Chinn & Malhotra,2002).

مستويات التقصي للأنشطة التعلم:

تختلف أنشطة التعلم المبني على التقصي باختلاف مستوى المسؤولية الملقاة على عاتق كل من المعلم والمتعلم قبل وأثناء إجراء نشاط التقصي. وقد أتفق على أن كلا من على أن الاستقصاء يعتمد على عاملين أساسين هما :

مـشاركة المـتعلم في عمليـة الاستقـصاء ؛و درجـة تـدخل المعلـم بالتوجيـه والإرشاد في عملية الاستقصاء (زيتون، ١٩٩٨) ؛(عطا الله ، ٢٠٠١).

ويـصنف التقـصي إلى أربعـة مـستويات هـي كمـا يلـي: التقـصي إلى أربعـة مستويات من التقصي Inquiry Levels هي:

المـستوى صـفر: ويعـرف بالتقـصي التأكيـدي (Confirmation or Verification Inquiry) وفيـه يـبرهن الطالـب المبدأ العلمـي مـن خـلال القيـام بنشاط تكون فيه المشكلة والإجراءات والنتيجـة محددة سلفا مـن قبـل المعلـم. ويوازي هذا المستوى التعليم التقليـدي ؛ حيـث يكـون دور المـتعلم فقـط إتبـاع التعليمات والتوجيهات بطريقة آلية دون إتاحة الفرصـة لكـي يفكـر، ويـشترط أن يدرك المتعلم الغرض من كل خطوة من خطـوات الاكتـشاف ويناسـب هـذا الأسـلوب تلاميـذ المرحلـة التأسيـسية ويمثـل أسـلوبا تعليميـا يـسمح للتلاميـذ بتطوير معرفتهم من خلال خبرات عملية مباشرة .

المـستوى ١ : ويعـرف بالتقـصي البنـائي (Structured Inquiry)، حيـث المشكلة والإجراءات محددة سلفا من قبل المعلم وعلى الطلاب اكتشاف الحـل. ويتميز هذا المستوى من أنشطة التقصي بأنه لايقيد المتعلم ولا يحرمه من فـرص النشاط العملي والعقلي.

المـستوى ٢ : ويعـرف بالتقـصي الموجـه (Guided Inquiry)، وفيـه يحـدد المعلم المشكلة ويقـوم الطـلاب بتحديـد الإجـراءات ومعهـا بعـض التوجيهـات الإرشادات العامة التي تمكنهم من التوصل إلى الحل.

المـستوى ٣: ويعـرف بالتقـصي المفتـوح (Open Inquiry)، وفيـه يـصيغ الطـلاب المـشكلة ويحـددون الإجـراءات الـتي تمكـنهم مـن التوصـل إلى الحـل.

ويعتبر من أرقى أنواع الاستقصاء ؛ حيث يواجه الطالب مشكلة محددة ويطلب منه إيجاد حل لها ، دون تزويده بأي توجيهات سابقة ، ويتجنب المعلم التدخل قدر الإمكان. ويترك له حرية صياغة الفروض وتصميم التجارب وتنفيذها في سبيله للوصول إلى الحل. (Herron, 1971) ؛ (Tafoya et al.,١٩٨٠)

ويوضح الجدول أدناه مستويات التقصي

جدول(١) مستويات أنشطة التقصي

المستوى	المشكلة	الإجراءات	الحل
صفر	+	+	+
١	+	+	-
٢	+	-	-
٣	-	-	-

أدوات تحليل أنواع التقصي:

لقد تعددت الأدوات التي يتم بها تحليل أنشطة التقصي ؛ فبعضها ركز على تحليل الأنشطة بناء على مراحل التقصي والعمليات العقلية الخاصة بكل مرحلة من خلال مقياس لتحليل الأنشطة كدراسة مثل دراسة شن ومالهوترا (Chinn & Malhotra, 2002) وهناك من استخدم قائمة للتعرف على مدى محتوى الأنشطة مثل دراسة فولكمان وأبل (Volkmann & Abell, 2003).

ويعرف التحليل الذي يتم بواسطة استخدام الأدوات، بأنه طريقة منهجية منظمة للتعرف على مكونات المحتوى ، وينقسم التحليل إلى نوعين تحليل مفاهيمي (conceptual analysis) وتحليل علاقي (relational analysis). وتتضح أهمية استخدام أسلوب تحليل المحتوى بأنها تحدد اتجاه ونمط محتوى الوثيقة (Stemler, 2001). وقد اختلفت آراء الباحثين حول تحليل المحتوى

كمنهجية كمية أو منهجية نوعية أو من كونها منهجية كمية نوعية. ولعل التسلسل التاريخي لآراء الباحثين أظهر في البداية على اعتبارها منهجية كمية ثم تحولت مع مرور الزمن إلى اعتبارها منهجية مختلطة أي كمية نوعية. وقد صنفها بيرلسون (Berelson, 1952) أنها منهج كمي، بينما اعتبرها سيليتز (Sellitiz, 1959) منهج نوعي. وبعد خمسة عشر عاما صنف سميث (Smith, 1975) تحليل المحتوى على أنه عبارة عن منهجية كمية نوعية. وقد علل ذلك أن التحليل النوعي يحتاج إلى تحليل كمي من خلال التعامل مع تكرارات المفاهيم والعلاقات والأشكال. وأيده الرأي أبراهامسون (Abrahamson, 1983)

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تعد كتب العلوم المطورة من أهم المصادر التي تزود المعلم والمتعلم بفرص التعليم والتعلم المبني على التقصي، وقد أوضح ستافر وباي (Staver and Bay)1987 إن أغلب عمليات تدريس العلوم تركز على ما تحتويه كتب العلوم من محتوى. وشاركهم في هذا الرأي هارمز وياجر (Harms & Yager, 1982)حيث أكدوا أن أغلب المعلمين يستعملون الكتب المدرسيه جل الوقت كأساس لتوجيه عملية التعلم. وعلى الرغم من تعدد مصادر المعرفة فى وقتنا الحالي إلا أن الكتاب ما زال يؤثر بشكل كبير على اختيارات المعلم من أساليب التعليم وعلى طريقة التعلم التى ينتهجها المتعلم فإذا احتوى الكتاب المدرسى على أنشطه متعددة تركز على التقصى فان هذا بدوره سينعكس على طريقة المعلم فى التعليم وعلى طريقة المتعلم فى الحصول على المعرفه٠ ولعل مناهج العلوم تعد المناهج الأهم فى التركيز على التقصى والتقصى فى نظر

ستافر وباى (١٩٨٧) هو العلم فى ذاته. فالعلم في نظرهم هو نشاط يتم فيه معرفة جديده عن طريق القيام بمهارات عمليات العلم، أي أنه شكل من أشكل التقصى بالاضافة لكونه جسم من المعرفة. ومن هنا يبرز السؤال: الى أي مدى تحقق أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية معايير التربية الوطنية للتربية العلمية (National Science Educational Standers, (NSES), 1996) و والهيئة الوطنية للبحوث (National Research Council (NRS), 2000) والأكاديمية الوطنية للعلوم (National Academy of Sciences, (NAS) (2012) من خلال تقديم المعرفة العلمية للمتعلم عن طريق التقصي والبحث والتجريب.

وتتحدد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مستوى التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية؟

ويتفرع منه عدد من الأسئلة الفرعية:

١. ماهي مستويات ومؤشرات التقصي المفترض تضمينها في أنشطة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

٢. ما مستوي التقصي في الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

٣. ما مستوى تكامل مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على :

١. مستويات ومؤشرات التقصي المفترض تضمينها في أنشطة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية

٢. مستوي التقصي في الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

٣. مستوى تكامل مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

أهمية البحث:

١. أن تولي برامج إعداد معلمي العلوم قبل الخدمة اهتماما وتركيزا خاصا لتأهيل معلمات العلوم على إعداد خطط دورس واستراتجيات تعليم وتعلم لأنشطة التقصي من نوع التقصي البنائي والموجه كونهما محور أنشطة التقصي في كتب العلوم للمرحلة المتوسطة والأحياء للمرحلة الثانوية.

٢. توجيه دورات وورش عمل التنمية المهنية لمعلمي العلوم أثناء الخدمة للتوجهات الحديثة في استراتيجيات التدريس وأنشطة التعليم والتعلم أنشطة التقصي سواء البنائي أو الموجه ومنها على سبيل المثال لا الحصر نموذج الكتابة العلمية لتعليم التقصي SWH أو دائرة التعلم Learning Cycle أو التعليم بالأدلة IDEA.

حدود البحث: هناك عدداً من العوامل التي تحد من تعميم نتائج هذه الدراسة ، وهذه المحددات هي :

١.اقتصرت الدراسة على كتاب الطالب فقط لكلا من كتب العلوم المطورة بالمرحلة المتوسطة ؛ وكتب الأحياء المطورة كعينة من كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية بمناهج المملكة العربية السعودية لعام ٢٠١٥.

٢.اقتصرت الدراسة على تطوير أداة لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم المطورة.

مصطلحات البحث:

- **تحليل المحتوى**: طريقة لدراسة وتحليل مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية بأسلوب منظم وموضوعي وكمي إبراهيم (١٩٨٩) وستملر (Stemler, 2001).

إجرائيا: بأنه عملية دراسة وحصر الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطه والثانوية فى المملكة العربيه السعودية للعام ٢٠١٥ في ضوء أداة[1] التحليل الخاصة بمستويات ومؤشرات التقصي للأنشطة الإستقصائية.

- **مستويات التقصي**: اعتمدت الدراسة على تصنيف تافويا وآخرون (Tafoya et al., 1980) **والذي قسم التقصي إلى المستويات التالية**:

١. التقصى الإثباتى التدريبي Confirmation: وفيه يقوم المتعلم بخطوات تدريب محدده له مسبقا لتأكيد مفهوم او معلومة أعطيت له مسبقا.هنا الطالب يعرف النتيجه ويتبع خطوات أعطيت له.

٢. التقصى المبني Structured. فى هذا النوع من التقصى، المتعلم لا يعرف النتيجه وإنما تقدم له المشكلة والخطوات والمواد ويبحث هو عن النتيجه.

---

(١) جدول

٣. التقصى الموجه Guided inquiry يعطى المتعلم المشكلة فقط ويطلب منه تصميم الخطوات وتوفير المواد المطلوبه للوصول للنتيجة عن طريق تحليل البيانات التى جمعها.

٤. تقصى مفتوح. Open inquiry. يشكل المتعلم المشكلة والخطوات ويجمع البيانات ويفسرها ويستنتج منها الحل أو النتيجة.

- **أنشطة كتب العلوم المطورة :** هو ماتتضمنه محتويات كتب العلوم المطورة والتي قررتها وزارة التعليم على المدارس المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية منذ عام ١٤٣٠.

منهج البحث و إجراءاته :

أولا منهج البحث: تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استخدام أسلوب تحليل المحتوى للأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

ثانيا : مجتمع البحث وعينته :

المجتمع : تكون مجتمع الدراسة من كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

العينة : تكونت العينة : من ١٧٤ نشاط من أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة، وأنشطة الأحياء المطورة للمرحلة الثانوية، كما يوضحها الجدول رقم ٢. ولم تتطرق الدراسة لتحليل الأنشطة التالية لكونها أنشطة إثرائية غير أساسية وقد استثنت الدراسة من التحليل الأنشطة التي ليست من أنشطة التقصي **مثل :**

١- مختبر تحليل البيانات

٢- التجربة الإستهلالية

٣- الإثراء العلمي

٤- طبق مهاراتك

جدول (٢)

توزيع الأنشطة على كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية

المرحلة	الأول	الثاني	الثالث	المجموع
المتوسط	٢٩	٣٣	٤١	١٠٣
الثانوي	١٥	٢٧	٢٩	٧١
المجموع	٤٢	٦٠	٦٨	١٧٤

ثالثا : مواد البحث وأدواته :

أداة الدراسة: قامت الباحثة بتعريب وتطوير أداة تحليل المحتوى والتي تم اعتمادها كأداة للتحليل بعد الإطلاع على أدوات تحليل لعدد من الدراسات مثل: دراسة (خزعلي، ٢٠٠٩ ؛ تاوسينت، ٢٠٠٥ ؛ بنجر، ١٩٩٩ ؛ بوتكهاردت، ١٩٩٩). وقد تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من أربعة مستويات رئيسية هي (التقصي التأكيدي، التقصي البنائي، التقصي الموجه، التقصي المفتوح). وتضمنت الأداة أيضا وصف لكل مستوى من المستويات الأربعة مع الترميز. ويوضح الجدول التالي أداة تحليل المحتوى

جدول(٣) أداة تحليل مستويات التقصي

المتضمنة في كتب العلوم لمرحلتين المتوسطة والثانوية

الترميز	المستويات	المؤشرات
١	التقصي التأكيدي	المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة والإجراءات وخطوات التوصل إلى الحل. المتعلم: يؤدي المتعلم خطوات التجربة ويتحقق من الحل. مستوى عمليات العلم: مهارة أو أكثر من عمليات العلم

المؤشرات	المستويات	الترميز
الأساسية مثل الملاحظة، القياس ولا يشمل هذا المستوى أي عمليات عقلية للتوصل إلى الإجابة أو الحل.		
المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة وإجراءات خطوات حل المشكلة المتعلم: يفسر البيانات للتوصل إلى الحل مستوى عمليات العلم: مهارة من عمليات العلم المتكاملة، مثل فرض الفروض وضبط المتغيرات	تقصي البنائي	٢
المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة المتعلم: يطور إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل مستوي عمليات العلم: مهارتين أو أكثر من عمليات العلم المتكاملة	تقصي موجه	٣
المحتوى: يقدم للطالب ظاهرة أو حالة للتقصي المتعلم: يحدد المشكلة ويصمم إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل مستوى عمليات العلم: ممارسة جميع مهارات عمليات العلم المتكاملة	تقصي المفتوح	٤

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الأداة المستخدمة في البحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أساتذة جامعات (ملحق ١) عددهم خمسة محكمين، وقد طلب إليهم تحكيم أداة التحليل من حيث مدى ملائمة مستويات أنشطة التقصي ومؤشراتها للأنشطة التعليمية العلمية في كتب العلوم المطورة، ومدى وضوحها، والتأكد من صياغتها اللغوية، ومدى ملائمتها لهدف البحث، والأمور الواجب إضافتها أو حذفها أو تعديلها لتصبح ملائمة أكثر، وقد تم إجراء بعض التعديلات مثل إعادة صياغة الفقرات، وموائمة توزيع المؤشرات على المستويات الرئيسية على المستويات

ثبات التحليل: تم التأكد من ثبات التحليل وذلك من خلال ما يلي: -

- **الثبات عبر الزمن:** تم حساب نسبة الثبات في التحليل للمحللين أنفسهم Intra-rater ، قامت الباحثة بإعادة تحليل كامل الأنشطة والبالغ عددها ١٧٤ نشاط بعد شهرين عملية التحليل، وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين لكتب علوم المرحلة المتوسطة (٩٤٪) ولكتب الأحياء للمرحلة الثانوية (٩٢٪).

- **الثبات عبر المحللين:** تم حساب نسبة ثبات التحليل Inter-rater بين الباحثة وباحثة أخرى ذات خبرة التحليل بتحليل عينة ممثلة من أنشطة كتابي العلوم للصف الثاني متوسط والأحياء للصف الثاني المتوسط الجزء الثاني. وقد بلغت نسبة الإتفاق ٩٢٪ مما يدل على ثبات التحليل بنسبة عالية. ويوضح جدول ثبات حساب التحليل بين المحللين. وقد تم حساب نسبة الإتفاق عبر الزمن وعبر المحللين باستخدام معادلة هولستي لقائمة التحليل التالية-:(holsti, 1969,)

نسبة الاتفاق = عدد البنود المتفق عليها/ (عدد البنود المتفق عليها+المختلف عليها) ×١٠٠٪.

جدول(٤)

ثبات التحليل عبر المحللين

المرحلة	نقاط الإتفاق	نقاط الإختلاف	المجموع	معدل الإتفاق
الثاني متوسط	٨	١	٩	٨٨,٩٪
الثاني ثانوي	١٦	١	١٧	٩٤٪
المجموع	٢٢	٢	٢٦	٩٢٪

إجراءات الدراسة:

- الرجوع للنظريات والدراسات الأدبية لتحديد مستويات أنشطة التقصي الواجب تضمينها في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.
- تطوير أداة تحليل أنشطة التقصي من خلال الرجوع للدراسات السابقة.
- تحكيم أداة الدراسة من قبل مجموعة من المحكمين للتأكد من صدق الأداة وإخراجها بصورتها النهائية ملحق (٢)
- التأكد من الخصائص السيكومترية لأداة التحليل (الصدق والثبات).
- اختيار الفقرة ذات المعنى الكامل كوحدة ترميز (Code).
- إجراء تحليل للأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة وكتب الأحياء المطورة للمرحلة الثانوية باستخدام أداة التحليل المعدة من قبلها.إجراءات التحليل :

-تضمن التحليل أجزاء الكتاب المعنونة بعنوان : تجربة ومختبر الأحياء

تحليل النتائج وتفسيرها :

السؤال الأول : ما مستويات ومؤشرات التقصي المفترض تضمينها في أنشطة كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية بالمملكة العربية السعودية؟

للإجابة على السؤال الأول : تم تحديد مستويات التقصي بناء على تصنيف (Tafoya et al., 1980) ، وفيما يلي وصف للمستويات والمؤشرات :

المستوى الأول: التقصي التأكيدي من أبسط مستويات التقصي، نظرا لتزويد المتعلم بالأسئلة أو المشكلة والخطوات وإجراءات التوصل للحل. حيث يعتبر المعلم هو القائد لعملية التقصي من خلال تزويد المتعلم بالمعلومات والأدوات وتوجيه نحو الحل الصحيح. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي التأكيدي:

- المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة والإجراءات وخطوات التوصل إلى الحل.
- المتعلم: يؤدي المتعلم خطوات التجربة ويتحقق من الحل.
- مستوى عمليات العلم: مهارة أو أكثر من عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة، القياس ولا يشمل هذا المستوى أي عمليات عقلية للتوصل إلى الإجابة أو الحل.

المستوى الثاني: التقصي البنائي حيث يتيح هذا المستوى للمتعلم خبرة التقصي من خلال ممارسة مهارات التقصي مثل جمع المعلومات وتحليلها للتوصل إلى الحل. ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية حول المشكلة وأفضل السبل للتوصل للحل. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي البنائي:

- المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة وإجراءات حل المشكلة
- المتعلم: يفسر البيانات للتوصل إلى الحل
- مستوى عمليات العلم: مهارة من عمليات العلم المتكاملة، مثل فرض الفروض وضبط المتغيرات

المستوى الثالث: التقصي الموجة، وفيه يزود المعلم المتعلم بالأسئلة أو الفروض فقط. ويتطلب هذا المستوى من المتعلم تحديد الإجراءات للتوصل إلى الحل أو اختبار صحة الفروض، مع تفسير النتائج أو الحل مدعومة بالأدلة والبراهين. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي الموجه:

- المحتوى: تزويد المتعلم بالمشكلة
- المتعلم: يطور إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل
- مستوي عمليات العلم: مهارتين أو أكثر من عمليات العلم المتكاملة

المستوى الرابع: التقصي المفتوح هو أعلى مستوى من مستويات التقصي، حيث يتطلب من المتعلم القيام بدور العالم، من خلال قيامه بتحديد الأسئلة وتصميم إجراءات التقصي والتوصل إلى الحل. وهذا المستوى يتطلب من المتعلم صياغة الفروض وتحديد الخطوات والإجراءات للتوصل للحل. ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على التوجيه والإرشاد فقط. وقد حددت الدراسة المؤشرات التالية للتقصي المفتوح:

- المحتوى: يقدم للطالب ظاهرة أو حالة للتقصي
- المتعلم: يحدد المشكلة ويصمم إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل
- مستوى عمليات العلم: ممارسة جميع مهارات عمليات العلم المتكاملة. ويوضح جدول ٥ مستويات ومؤشرات التقصي

جدول (٥)

مستويات ومؤشرات التقصي

مستويات التقصي	المشكلة	الخطوات	الحل	مؤشرات التقصي
التقصي المفتوح	متعلم	متعلم	متعلم	**المحتوى:** يقدم للطالب ظاهرة أو حالة للتقصي **المتعلم:** يحدد المشكلة ويصمم إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل **مستوى عمليات العلم:** ممارسة جميع مهارات عمليات العلم المتكاملة
التقصي الموجه	معلم	متعلم	متعلم	**المحتوى:** تزويد المتعلم بالمشكلة **المتعلم:** يطور إجراءات تقصي المشكلة ويحدد نوع البيانات التي يحتاجها ثم يقوم بتفسيرها للتوصل إلى الحل **مستوي عمليات العلم:** مهارتين أو أكثر من عمليات العلم المتكاملة
التقصي البنائي	معلم	معلم	متعلم	**المحتوى:** تزويد المتعلم بالمشكلة وإجراءات حل المشكلة **المتعلم:** يفسر البيانات للتوصل إلى الحل **مستوى عمليات العلم:** مهارة من عمليات العلم المتكاملة ، مثل فرض الفروض وضبط المتغيرات
التقصي التأكيدي	معلم	معلم	معلم	**المحتوى:** تزويد المتعلم بالمشكلة والإجراءات وخطوات التوصل إلى الحل. **المتعلم:** يؤدي المتعلم خطوات التجربة ويتحقق من الحل. **مستوى عمليات العلم:** مهارة أو أكثر من عمليات العلم الأساسية مثل الملاحظة ، القياس ولا يشمل هذا المستوى أي عمليات عقلية للتوصل إلى الإجابة أو الحل.

السؤال الثاني: ما مستوي التقصي للأنشطة المتضمنة بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

للإجابة على السؤال الثاني: قامت الباحثة بتحليل الأنشطة المتضمنة بكتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. ويوضح جدول (٦) تكرارات أنشطة التقصي بكتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

جدول(٦)

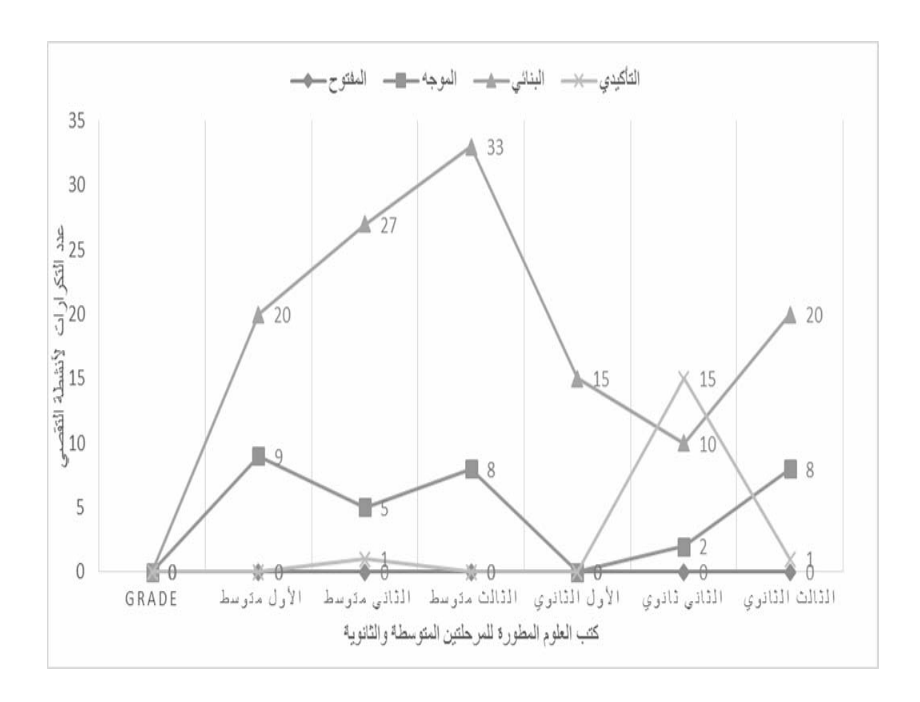
مستوى أنشطة التقصي المتضمنة في كتب العلوم المطورة وتكراراتها في الكتب

كتب العلوم		تكرارات أنشطة التقصي			
	الصفوف الدراسية	التأكيدي	البنائي	التقصي الموجه	التقصي المفتوح
العلوم	الأول متوسط	0	20	9	- - -
	الثاني متوسط	1	27	5	- - -
	الثالث متوسط	0	33	8	- - -
	المرحلة المتوسطة	1	80	22	- - -
أحياء	الأول الثانوي	0	15	0	- - -
	الثاني الثانوي	15	10	2	- - -
	الثالث الثانوي	1	20	8	- - -
	المرحلة الثانوية	16	45	10	- - -
مجموع الأنشطة	جميع المراحل	17	125	32	- - -

كما يوضح الرسم البياني في شكل(١) المقارنات بين التكرارات لمستويات التقصي المتضمنة بأنشطة كتب العلوم للصفوف المتوسطة والثانوية:

شكل (١)

مقارنة بين مستويات التقصي في أنشطة كتب العلوم المطورة لصفوف المرحلتين المتوسطة والثانوية



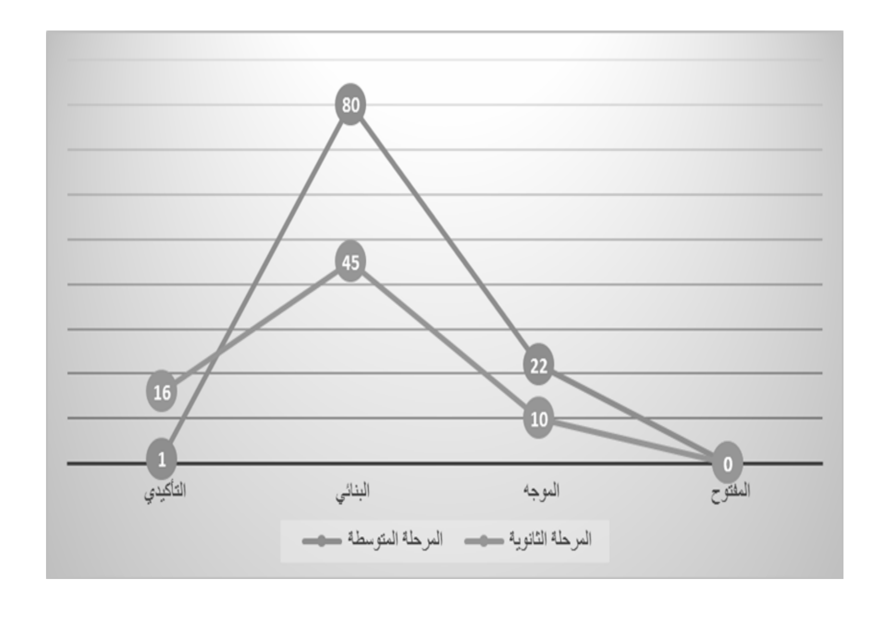
أظهرت النتائج أن تفوق التقصي التأكيدي المتضمنة في كتب علوم الصف الثالث متوسط على بقية صفوف المرحلة حيث بلغت ٣٣ نشاط مقابل ٢٧ نشاطا للصف الثاني متوسط تلاها أنشطة الصف الأول متوسط ب ٢٠ نشاط. وبالمثل حدث في الأنشطة المتضمنة لكتب المرحلة الثانوية ؛ كما أظهرت نتائج التحليل تفوق التقصي التأكيدي المتضمنة في أنشطة الصف الثالث الثانوي على بقية الصفوف ، حيث بلغت عدد أنشطة التقصي التأكيدي في الصف الثالث ثانوي ٢٠ نشاط ، مقابل ١٥ نشاط في الصف الأول الثانوي ثم تلاها الصف الثاني الثانوي ب ١٠أنشطة فقط. وقد اختلف الأمر بالنسبة للتقصي

الموجه؛ حيث تقاربت أنشطة التقصي الموجه المتضمنة في أنشطة للصف الأول والثالث متوسط، حيث بلغ عدد التكرارات ٩و ٨ على التوالي. ثم الصف الثاني متوسط ب ٥ أنشطة فقط. وقد كانت نسبة تمثيل التقصي التأكيدي ضئيلا في أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية مقارنة مع التقصي البنائي والتقصي الموجه، حيث لم تتضمن كتب العلوم للمرحلة المتوسطة أي نشاط تأكيدي سوى نشاط واحد فقط ظهر في الصف الثاني متوسط والثالث الثانوي. بينما اشتمل الصف الثاني الثانوي على ١٥ نشاط. أما التقصي المفتوح فلم يظهر التقصي في أي نشاط من أنشطة كتب علوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية.

كما يقارن الرسم البياني التالي لتكرارات مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية:

شكل (٢)

المقارنة بين تكرارات مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية



وعنـد المقارنـة بـين مـستويات التقـصي المتـضمنة في أنـشطة كتـب العلـوم المطـورة للمـرحلتين المتوسـطة والثانويـة أظهـرت نتـائج التحليـل أن التقـصي البنائي كـان لـه النـصيب الأكبر من أنـشطة التقـصي لكـلا المـرحلتين المتوسـطة والثانوية.حيث بلـغ عـدد الأنـشطة ١٢٥ نـشاط. تلاهـا أنـشطة التقـصي الموجـه حيث بلغ عـدد الأنـشطة عـشر (٣٢) نـشاط، بينمـا بلـغ عـدد أنـشطة التقـصي التأكيدي١٧ نشاط. بينما لم يظهر في كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية اعتمادهـا علـى التقـصي المفتـوح. وقـد تفـوق عـدد أنـشطة التقـصي البنـائي في المرحلة المتوسطة، على عدد أنشطة التقصي البنـائي للمرحلـة الثانويـة؛ حيـث بلغ عددها ٨٠ نشاط في المرحلـة المتوسـطة مقابـل٤٥ نـشاط للمرحلـة الثانويـة. كما تفوقت أيضا كتب المرحلة المتوسطة على كتب المرحلة الثانوية في التقـصي الموجـه حيـث بلـغ العـدد ٢٢ نـشاط مقابـل ١٠ أنـشطة. إلا أن الأمـر اختلـف بالنـسبة للتقـصي التأكيـدي حيـث تفوقـت عـدد أنـشطة المرحلـة الثانويـة علـى المرحلة المتوسطة حيث بلغت ١٦ و ١ على التوالي.

وللمقارنـة بـين نـسب تركيـز مـستويات التقـصي المتـضمنة في أنـشطة كتـب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية، تم حساب النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطةكتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية (الأحياء)، ويوضـح جدول التالي نسب تواجد الأنشطة:

جدول (٧)

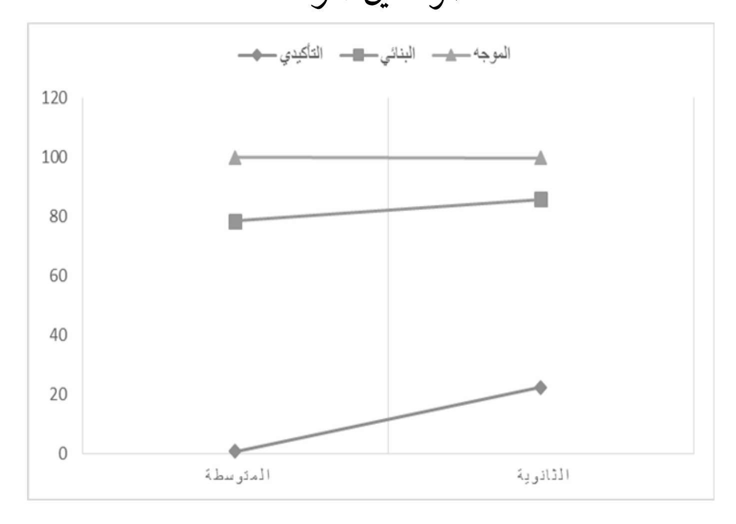
النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية

كتب العلوم للمرحلتين	النسب المئوية لمستويات التقصي			
	التأكيدي ٪	التقصي البنائي٪	التقصي الموجه٪	التقصي المفتوح٪
المرحلة المتوسطة	0,97	77,6	21,3	0
المرحلة الثانوية	22,5	63,3	14	0
جميع المراحل	٩,٨	٧١,٨	١٨,٢	0

كما يقارن الرسم البياني بشكل(٣) النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية :

شكل (٣)

المقارنة بين النسب المئوية لمستويات التقصي المتضمنة في أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة



يظهر من النتائج تقارب نسبة تركيز التقصي التأكيدي بين أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة المتوسطة مع أنشطة كتب العلوم المطورة للمرحلة الثانوية حيث بلغت النسبة ٧٧,٦٪ و ٦٣,٣٪. كما أظهرت النتائج أيضا تفاوتا في نسبة تركيز التقصي التأكيدي بين أنشطة كتب المرحلتين ؛ حيث بلغت النسبة ٢٢,٥٪ للمرحلة الثانوية مقابل ٠,٩٧٪ للمرحلة المتوسطة. بينما التفاوت كان أقل بين أنشطة المرحلتين المتوسطة والثانوية فيما يخص التقصي الموجه حيث بلغت النسبة المئوية ٢١,٣٪ و١٤٪ على التوالي.

السؤال الثالث: ما مستوى تكامل مستويات التقصي في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية؟

للإجابة على هذا السؤال تم استخدام معادلة كاي تربيع Chi-Square للتعرف على مستوى تكامل مستويات التقصي على أنشطة كتب علوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، ويوضح جدول التالي مستوى تكامل الأنشطة

جدول(٨) مستوى تكامل مستويات التقصي

في الأنشطة المتضمنة في كتب العلوم المطورة للمرحلتين المتوسطة والثانوية

كتب العلوم	النسب المئوية الداخلية للتعداد	مستوى أنشطة التقصي: التأكيدي	البنائي	الموجه	المجموع	قيمة كاي تربيع	الدلالة
كتب العلوم للمرحلة المتوسطة	التعداد	١	٨٠	٢٢	١٠٣	٢٢,٤٠❖	<٠,٠١
	التعداد المتوقع	١٠,١	٧٤	١٨,٩	١٠٣		
	النسبة المئوية الداخلية	١,٠٪	٧٧,٧٪	٢١,٤٪	١٠٠٪		
كتب	التعداد	١٦	٤٥	١٠	٧١		

كتب العلوم	النسب المئوية الداخلية للتعداد	مستوى أنشطة التقصي			المجموع	قيمة كاي تربيع	الدلالة
		التأكيدي	البنائي	الموجه			
علوم المرحلة الثانوية	التعداد المتوقع	٦,٩	٥١,١	١٣,١	٧١		
	النسبة المئوية الداخلية	٢٢,٥٪	٦٣,٤٪	١٤,١٪	١٠٠٪		
المجموع الكلي	التعداد	١٧	١٢٥	٣٢	١٧٤		
	التعداد المتوقع	١٧	١٢٥	٣٢			
	النسبة المئوية	٩,٨٪	٧١,٨٪	١٨,٤٪			

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى تكامل مستويات التقصي لأنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. بينما ظهر التفاوت في مستوى التقصي التأكيدي بين التعداد والتعداد المتوقع في كلا المرحلتين المتوسطة والثانوية. وكان الإختلاف بين المرحلتين المتوسطة والثانوية في التقصي الموجه؛ حيث أن الفرق بين التعداد والتعداد المتوقع كان متقاربا في المرحلة المتوسطة، بينما العكس في المرحلة الثانوية حيث الفرق بينهما كان تفاوتا.

تفسير النتائج: أظهرت نتائج التحليل الإحصائي ما يلي:

١- **أظهرت نتائج التساؤل الأول الثاني**: أن أنشطة كتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية اهتمت بشكل كبير بأنشطة التقصي البنائي؛ مما يدلل على توجه كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة ولثانوية للتعلم النشط وإعطاء دور أكبر للمتعلم في أنشطة التعلم. بالإضافة إلى التدرب على حل

المشكلات العلمية والتدرب على التوصل إلى إجابات على الأسئلة أو حل المشكلات. كما يستدل أيضا أن التقصي التأكيدي ليس من ضمن أولويات كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية في أن يقتصر دور المتعلم على التدرب على عمليات العلم الأساسية فقط، أو أن يكون المعلم هو القائد لعملية التقصي. وقد ظهر التأكيد على هذا التوجه في أنشطة المرحلة المتوسطة. بينما في أنشطة المرحلة الثانوية لم يظهر تأكيدها على هذا التوجه بصورة واضحة؛ حيث ظهر أن الصف الثاني ثانوي شمل على ١٥ نشاط من أنشطة التقصي التأكيدي. علما بأن هذا التوجه ليس منسجما مع أنشطة المرحلة المتوسطة ولا بقية مراحل المرحلة الثانوية. مما يستدعي من المعلمة إعادة التفكير في تنفيذ النشاط، وربما توجيهه ليكون من نوع التقصي البنائي الذي يعد نشاط مألوفا لكلا من المعلم والمتعلم نتيجة توجه كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية بالتركيز على هذا النوع من التقصي. حيث يتيح هذا المستوى للمتعلم ممارسة مهارات التقصي مثل جمع المعلومات وتحليلها للتوصل إلى الحل. ويقتصر دور المعلم في هذا المستوى على تزويد المتعلم بالمعلومات الأساسية حول المشكلة وأفضل السبل للتوصل للحل.

وبالرغم من تركيز أنشطة كتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية على التقصي التأكيدي، إلا أنها لم تغفل عن التقصي الموجه. إلا أنه من اللافت أن كتب علوم المرحلة المتوسطة اهتمت أكثر بالتقصي الموجه بالمرحلة الثانوية. وكان تمثيل أنشطة التقصي التأكيدي أكبر من تمثيل التقصي الموجه. مما يستدعي عناية من المعلمة على التدخل وتحقيق التمثيل المتوازن بما يحفظ توجهات كتب العلوم للتعلم النشط وإعطاء دور أكبر للمتعلم في ممارسة عمليات العلم

المتكاملة وممارستها بدلا من التركيز على أنشطة يمارس فيها عمليات العلم الأساسية التي لا تتيح للمتعلم الفرصة لممارسة دور العالم من حيث فرض الفروض وجمع البيانات وتفسيرها للتوصل إلى الحل.

أما التقصي المفتوح فلم يحظ باهتمام من قبل كتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية. ويمكن تفسير ذلك أن التقصي المفتوح أعلى من قدرات ومهارات المتعلم في المرحلة المتوسطة، إلا متعلم المرحلة الثانوية لابد أن يتدرب على ممارسة مهارات التقصي المفتوح كون تم اختيار المسار العلمي التي تتطلب تطوير مهارات وقدرات التقصي والإكتشاف. وعليه فلا يجب على كتب علوم المرحلة الثانوية أن تتفق مع كتب علوم المرحلة المتوسطة في هذا النوع من التقصي، وإنما يجب عليها أن تختلف معها وتنفرد في تركيزها على أن يمارس المتعلم أعلى مستوى من مستويات التقصي، من خلال قيامه بتحديد الأسئلة وتصميم إجراءات التقصي والتوصل إلى الحل. ويمكن تدارك ذلك من خلال وعي المعلم بضرورة أن يصمم للمتعلم خبرات التقصي المفتوح ليضمن للمتعلم تمثيلا جميع مستويات التقصي أثناء دراسته للمرحلتين المتوسطة والثانوية. وتختلف النتائج مع نتائج دراسة محمد (١٩٩٨) التي أظهرت أن معظم الأنشطة من نوع التقصي الموجه، ودراسة الشعيلي وخطايبة (٢٠٠٣) التي أظهرت النتائج الدراسة عدم توزع الأنشطة العلمية بالتساوي من صف لآخر. دراسة (Park & Park & Lee, 2009) وتتفق النتائج مع دراسة ميتشل (Mitchell, 2007) ودراسة بروك وزملاؤه (Bruck et al., 2009) في ضرورة أن تمثل كتب العلوم لجميع مستويات التقصي مع الإهتمام بالمستويات العليا.

٢- **أظهرت نتائج التساؤل الثالث:** وجود علاقة ذات دلالة إحصائية في مستوى التكامل بين مستويات التقصي لكتب العلوم للمرحلتين المتوسطة والثانوية، حيث بلغت قيمة كاي تربيع 22.40. حيث كان الفرق بين التعداد والتعداد المتوقع متقاربا في التقصي البنائي للمرحلتين المتوسطة والثانوية. مما يعكس اهتمام كتب العلوم المطورة أن يكون المتعلم مسؤولا عن تعلمه ومشاركا في العملية التعليمية. بينما ظهر التفاوت في مستوى التقصي التأكيدي بين التعداد والتعداد المتوقع في كلا المرحلتين المتوسطة والثانوية، مما يدلل على أن توجه كتب العلوم المطورة نحو التقصي ولا سبيل إليه إلا بممارسته. وكان الإختلاف بين المرحلتين المتوسطة والثانوية في التقصي الموجه؛ حيث أن الفرق بين التعداد والتعداد المتوقع كان متقاربا في المرحلة المتوسطة، بينما العكس في المرحلة الثانوية حيث الفرق بينهما كان متفاوتا. ويمكن الإستنتاج أن كتب المرحلة المتوسطة لبت معايير التقصي التي حددتها الهيئة الوطنية للبحوث في التقصي الموجه بطريقة أفضل من كتب المرحلة الثانوية. إلا أن ذلك لم يؤثر على مستوى التكامل بين مستويات التقصي في أنشطة الكتب والذي برز بصورة كبيرة في التقصي البنائي والتقصي الموجه. وبالرغم من عدم وجود دراسات تقصت التكامل بين أنشطة كتب علوم المرحلتين؛ إلا أن نتائج الدراسة مع دراسة (ستافر وباي، ١٩٨٧) و (تافويا وآخرون، ١٩٨٠) والتي أوضحت النتائج ان التقصي الموجود فى عينة الكتب التى تم تحليل محتواها يتبع فى اغلبه المستويات المنخفضة من التقصى مثل التقصى البنائي، وأن أغلب الأنشطة والتجارب تحتوي على تقصى تأكيدي وهو ما لم تعتبره الدراسه نوعا حقيقيا من التقصى. وقد أكدت الدراسة على أهمية أن يعاد

النظر فى تضمين هذه الكتب قدر أكبر من التقصى الحقيقة الذي يبحث فيها المتعلم عن شيء لا يعرفه. كما تتفق الدراسة عن دراسة الشمراني (٢٠١٢) والمحروقية (٢٠٠٩) وأبو جحجوح (٢٠٠٨).

التوصيات: توصي الدراسة بما يلي:

١- أن يولي مطوري المناهج بزيادة التقصي الموجه في الأنشطة المتضمنة لكتب علوم المرحلتين المتوسطة والثانوية.

٢- تشجيع المعلمين على تضمين وتدريس أنشطة من نوع التقصي المفتوح في المرحلة الثانوية.

٣- إعادة النظر في إدراج التقصي المفتوح في أنشطة كتب المرحلة الثانوية.

٤- تدرب معلمي العلوم سواء قبل أو أثناء الخدمة للمرحلتين المتوسطة والثانوية على تدريس التقصي وخاصة التقصي البنائي الموجه ولمفتوح

الدراسات المقترحة: تقترح الدراسة:

١- إجراء دراسات تحليلية لأنشطة كتب الكيمياء والفيزياء ومقارنتها مع نتائج هذه الدراسة لأنشطة لكتب الأحياء للتعرف تكامل تمثيل أنشطة التقصي ونوع التوجه نحو مستويات التقصي.

٢- إجراء دراسات تحليلية لأنشطة كتب العلوم للمرحلة الإبتدائية ومقارنتها مع نتائج هذه الدراسة للتعرف على تكامل التمثيل لمستويات التقصي.

٣- إجراء دراسات تحليلية للتعرف على تكامل مستويات التقصي لكتب أنشطة العلوم (كراسة النشاط) ومقارنة تكاملها مع مستويات التقصي في كتاب الطالب.

٤- إجراء مقارنة بين مستويات التقصي في أنشطة كتب العلوم ومستويات التقصي في تنفيذ الأنشطة في المعامل والفصول.

* * *

المراجع العربية:

- أبـو جحجـوح، يحيـى محمـد ،(٢٠٠٩): جـودة النـصوص في كتـاب العلـوم لتلاميذ الصف الرابع الأساسـي ومسـتوى معرفـة
- معلمــيهم بهــا، **مجلــة جامعــة الـشارقة للعلــوم الإنـسانية والاجتماعيــة**، المجلد٦، العدد ٢.
- الحصري، أحمد كامل(٢٠٠٤): مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة لكتب وامتحانات
- العلـوم بالمرحلـة الإعداديـة، **مجلـة التربيـة العلميـة**، المجلـد ٧، العـددا، كليـة التربية، جامعة عين شمس.
- الشايع، فهد. (٢٠١١). مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية (آمال وتحديات).
- **المؤتمر السنوي الخامس عشر للجمعية المصرية للتربيـة العلميـة**- فكر جديد لواقع جديد. القاهرة.
- الـشعيلي، علـي والخطايبـة، عبـدالله. (٢٠٠٣). عمليـات العلـم الأساسـية المتضمنة في الأنشطة العلمية لكتب العلوم للصفوف
- الأربعة الأولى من مرحلـة التعليم الأساسي في سلطنة عمـان. البحرين: **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، مارس (١).
- الشمراني، سعيد. (٢٠١٢). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف
- الثاني الثانوي في المملكة العربيـة السعودية. **المجلة الدوليـة للأبحاث التربويـة** / جامعة الإمارات العربية المتحدة العدد ٣١. ١٢٢- ١٤٩

- زيتـون ، كمـال (١٩٩٨) : **التـدريس نماذجـه ومهاراتـه** .ط١ ، الإسـكندرية : المكتـب العلمي للنشر والتوزيع.
- عطـا الله ، ميـشيل كامـل (٢٠٠١). **طـرق وأسـاليب تـدريس العلـوم** . ط١ ، عمان : دار الفرقان.
- عليمـات ، عـبير راشـد.(٢٠٠٦). **تقـويم وتطـوير الكتـب المدرسـية للمرحلـة الأساسية** ، ط١ ، الحامد للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- المحروقية ، مريم خميس. (٢٠٠٩) **مدى تضمين محتوى الفيزياء بكتب العلوم للصفوف (١٢- ٩) في سلطنة عمان**
- **للمعايير القومية الأمريكية لمحتوى علوم التربية العلمية** .رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، عمان.
- محمـد ، يـسري.(١٩٩٨). مـدى تنـاول محتـوى كتـب العلـوم المدرسـية بالمرحلـة الإعدادية لعمليات الاستقصاء. **مجلة التربية العلمية** ، ١(١)، ١٦٣- ١٨١.

المراجع الأجنبية:

- Abrahamson, M. (1983). Social Research Methods. Englewood cliffs, NJ: Hall prentice.
- Anderson, R.(2002). Reforming science teaching: What research says about inquiry? Journal of
- Science Teacher Education, 13(1), 1--- 12.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS). (2009). The Nature of Science.

- Retrieved from http://www.project2061.org/publications/bsl/online/index.php?chapter=1 06/04/16)
- Barman, C. (2002). Guest Editorial: How do you define inquiry? Science&Children,40(2), 8–9.
- Bell,T., Urhahne, D., Schanze, S., & Ploetzner, R. (2010). Collaborative Inquiry Learning: Models,
- tools, and challenges. International Journal of Science Education, 32(3), 349--- 377.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe, IL. The Free Press.
- Bruck, L., Bretz, S., Towns, M. (2009). A rubric to guide curriculum development of Undergraduate
- chemistry laboratory: Focus on inquiry. in M. Gupta-Bhowon et al. (Eds.) Chemistry Education in the ICT Age, Springer 75-83.
- Budd, R. Thorp, R. (1963). An introduction to content analysis: including annotated Bibliography.
- University of Iowa School of Journalism.
- Chinn, C., & Malhotra, B. (2002). Epistemologically authentic inquiry in schools: A Theoretical

- Framework for evaluating inquiry tasks. Science Education, 86,175–218.
- Harms,N. C.and Yager, R.E. (1982) What research says to the science teacher. Vol.3, Washington,
- DC :National Science teachers Association no. 471-14776.
- Herron, M.D. (1971). The nature of scientific enquiry. School Review, 79 (2), 171- 212.
- Holisti,O,(1969): Content Analysis for the Social Science And Humanities. London, Addison-Wesley.
- Keselman, A. (2003).Supporting inquiry learning by promoting normative understanding of
- Multivariable causality. Journal of Research in Science Teaching, 40, pp. 898–921
- Lederman, N. (2004). Scientific inquiry and science education reform in the United States (pp.
- 402–404). In F. Abd-El-Khalick, S. Bougaoude, N. Lederman, A.Mamok-Naaman, Hopstein, M. Nioz, D. Treagrest, & H. Tusan (Eds.), Inquiry in science education: International perspective. Science Education, 88, 397–419
- Pedaste, M. Mäeots, Ä. Leijen, S. Sarapuu. (2012). Improving students' inquiry skills through

- reflection and self-regulation scaffolds Technology, Instruction, Cognition and Learning, 9, pp. 81–9
- Minstrell, J. (2000). Implications for teaching and learning inquiry: A summary. In J.Minstrell & E.
- van Zee (Eds.), Inquiring into inquiry learning and teaching in science (pp. 471–496). Washington, DC: American Association for the Advancement of Science
- Mitchell, T. (2007). Levels of inquiry: content analysis of the three most commonly used
- United states high school biology laboratory. Manuals. Dissertation Abstracts International, 68(04).
- National Research Council (2000). Inquiry and the national science education standards.
- Washington, DC: National Academy Press.
- National Academy of Sciences (2012). A Framework for K-12 Science Education: Practices,
- Crosscutting Concepts, and Core Ideas .Retrived April 1, 2016 from: http://www.nap.edu/catalog/13165/a-framework-for-k-12-science-education-practices-crosscutting-concepts
- National Research Council (1996). National Science of education standards. Washington, DC:

- National Academy press
- Park. M, Park D. Y. &. Lee. E. R (2009) A Comparative Analysis of Earth Science Curriculum Using
- Inquiry Methodology between Korean and the U.S. Textbooks. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education, 5(4), (395-411).
- Selltiz, C. (1959). Research Methods in Social Relations. New York: Hoh, Rinehart & Winston.
- Smith, H. (1975). Strategies at Social Research. Englewood cliffs, NJ: Hall prentice.
- Stager, J. and Bay M. (1987). Analysis of the Project Synthesis Goal Cluster Orientation and Inquiry
- Emphasis of Elementary Science Textbooks. Journal of Research In Science Teaching, Vol. 7, pp. 626-643
- Stemler, S. (2001). An overview of content analysis. Practical Assessment, Research &
- Evaluation,7(17).Retrieved Septemb 16, 2013 from: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 . This paper has been viewed 325,824 times since 6/7/2001.
- Tafoya,E. ,Sunal, D. And Knecht, P. (1980) Assessing inquiry potential: A tool for curriculum

- decision makers. School Science and Mathematics,80 (1) ,43-48.
- Volkmann, M., & Abell, S.(2003). Rethinking laboratories. The Science Teacher, 70(6), 38–41.
- Weiss, I. R., Pasley, J. D., Smith, P. S., Banilower, E. R.,&Heck, D. J. (2003). Looking inside the
- classroom: A study of K–12 mathematics and science education in the United States. Chapel Hill, NC: Horizon Research.

❊ ❊ ❊

- Muhammad, Y. (1998). Madā tanāwul muhtawā kutub al-`ulūm al-madrasiyya bil-marhala al-i`dādiyya li-`amaliyyāt al-istiqsā. *Majallat Al-Tarbiya Al-`Ilmiyya, 1*(1), 163-181.
- Ulaymāt, A. (2001). *taqwīm wa taTwīr al-kutub al-madrasiyya lil-marhala al-asāsiyya* (1st ed.). Amman: Al-Hāmid Lil-Nashr Wa Al-tawzī`.
- Wazārat Al-Ma`ārif (1995). *Siyāsat al-ta`līm fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya* (4th ed.). Riyadh: Wazārat Al-Ma`ārif.
- Zaytūn, K. (1998). *Al-tadrīs: Namāthijuh wa mahārātuh* (1st ed.). Alexandria: Al-Maktab Al-`Ilmī Lil-Nashr Wa Al-tawzī`.

* * *

List of References:

- Abū-Jahjūh, Y. (2009). Jawdat al-nusūs fī kitāb al-`ulūm li-talāmīth al-Saf al-rābi` al-asāsī wa mustawā ma`rifat mu`allimīhum bihā. *Majallat Jāmi`at Al-Shāriqa Lil-`Ulūm Al-Insāniyya Wa Al-Ijtimā`iyya, 6*(2).
- Al-Hasrī, A. (2004). Mustawayāt qirāat al-rusūm al-tawdhīhiyya wa madā tawāfuruhā fī al-asila al-muSawara li-kutub wa imtihānāt al-`ulūm bil-marhala al-i`dādiyya. *Majallat Al-Tarbiya Al-`Ilmiyya, 7*(1).
- Al-Mahrūqiyya, M. (2009). *Madā tadhmīn muhtawā al-fīziyā bi-kutub al-`ulūm lil-Sufūf 9-12 fī saltanat `umān lil-ma`āyīr al-qawmiyya al-amrīkiyya li-muhtawā `ulūm al-tarbiya al-`ilmiyya* (Unpublished master's thesis). Sultan Qaboos University, Oman.
- Al-Shamrānī, S. (2012). Mustawā tadhmīn al-simāt al-asāsiyya lil-istiqsā fī al-anshiTa al-`amaliyya fī kutub al-fīziyā lil-Saf al-thānī al-thānawī fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya. *Al-Majalla Al-Duwaliyya Lil-Abhāth Al-Tarbawiyya,* (31), 122-149.
- Al-Shāyi`, F. & Abdul-Hamīd, A. (2011). Mashrū` taTwīr manāhij al-riyādhiyyāt wa al-`ulūm al-Tabī`iyya fī al-mamlaka al-`Arabiyya al-Su`ūdiyya: Aāmāl wa tahaddiyāt. Paper presented at Fifteen Annual Conference of Egyptian Association for Scientific Education: Fikr jadīd li-wāqi`jadīd*.* Cairo, Egypt.
- Al-Shu`aylī, A. & Al-KhaTābiya, A. (2003). `Amaliyyāt al-`ilm al-asāsiyya al-mutadhammana fī al-anshaTa al-`ilmiyya li-kutub al-`ulūm lil-sufūf al-arba`a al-ūlā min marhalat al-ta`līm al-asāsī fī saltanat `umān. *Majallat Al-`Ulūm Al-Tarbawiyya Al-Nafsiyya.*
- Atallah, M. (2001). *Turuq wa asālīb tadrīs al-`ulūm* (1st ed.). Amman: Dār Al-Furqān.

Inquiry Level in the Activities of Upgraded Science Textbooks in Public Education in Saudi Arabia (Analytical Study)

Dr. Kholoud S. Al Shaikh
Department of Curricula and Teaching Methods
Faculty of Education- University of Jeddah

Abstract:

The study aims at identifying the levels of inquiry in upgraded science textbooks activities in the Kingdom of Saudi Arabia by analyzing the activities of upgraded intermediate school science textbooks and secondary school biology textbooks, to reveal the levels of inquiry in the activities of the textbooks, the percentage of their presence and the way they are distributed in the textbooks of the intermediate and secondary stages.

The study uses content analysis method through a prepared tool. After confirming its validity and reliability, 174 activities of upgraded science textbooks were analyzed in terms of four levels of inquiry: confirmatory inquiry, structured inquiry, guided inquiry and open inquiry.

The findings of the study show that the structured inquiry has the larger proportion of activities in science textbooks, while open inquiry does not show in intermediate and secondary grades upgraded science textbooks. The findings also show that second intermediate grade science textbooks and second secondary grade biology textbooks are the best guides to constructive inquiry in the science textbooks activities. Moreover, the findings reveal that there is a statistically significant relationship between the levels of inquiry and the internal distribution of the activities of intermediate and secondary grade science textbooks . They also show that there is a statistically significant relationship between the levels of inquiry and their distribution in the activities of intermediate and secondary grade textbooks.

Keywords: Levels of inquiry, Upgraded science textbooks, Confirmatory inquiry, Structured inquiry, Guided inquiry, Open inquiry.

IV. In-text foreign names of authors are transliterated in Arabic script followed by Latin characters between brackets. Full names are used for the first time the name is cited in the paper.

V. Submitted research papersfor publication in the journal are refereed by two reviewers, at least.

VI. The correctedresearch paper should be returned on a CD or via an e-mail to the journal.

VII. Rejected research paperwill not be returned to authors.

VIII. Views expressed in the published research paperrepresent the opinion of the author(s). They do not necessarily reflect the policy of the university. The university will not be held responsible or liable for any legal or moral consequences that might arise from the research paper.

IX. Researchersare givenfive copies bythe journal and ten reprints of his/herresearch paper.

Contact information:

All correspondence should be addressed to the editor of the Journal of Educational Sciences, Deanship of Scientific Research, Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University

Riyadh,11432, PO Box 5701

Tel: 2582051, 2587203 - Fax 2590261

http://imamudsr.com/

E.mail: edu_journal@imamu.edu.sa

that the researcher owns the intellectual property of the work entirely andthat he will not publish the work before obtaining a written agreement from the editorial board.

2. Submissions must not exceed 35 pages (Size A4).
3. Arabic submissions are typed in Traditional Arabic, 16-font size for the main text, and for English submissions Times New Roman, 12-font size, with single line spacing.
4. The article must not be published or considered for publication by any other publisher.
5. A hard copy and soft copy must be submitted with anattached abstract in Arabic and English that does not exceed 200 words in size or one page in length.
6. Key Words must be listed below the abstract.

III. Documentation:

1. Documentation and citation should follow the style of the American Psychological Association (APA).
2. Sources and references must be listed at the end.
3. Clear tables, pictures and graphs that are related to the research are included in appendices.
4- For in-text citations surnames only are used followed by the date of publication and page number between brackets. References must be arranged alphabetically by the last name of the author followed by his/her first name, the date of publication, title of the article, place of publication and publisher.

1. Developing educational disciplines and theirapplications, and enriching the Arab educational library through the publication of theoretical and applied research in various educational disciplines.
2. Allowing thinkers and researchers in educational disciplines to publish their academic research works.
3. Developing educational disciplines by publishing distinguished research worksthat addresscurrent local and Arab issues.
4. Promoting new trends of research in educational disciplines.
5. Exchanging scholarly works regionally and internationally.

Criteria of Publishing

The Journal publishes academic research and studiesin educational disciplines according to the following regulations:

I. Acceptance Criteria:

1. Originality, innovation, academic rigor, research methodology and logical orientation.
2. Complying with the established research approaches, tools and methodologies in the respective disciplines.
3. Accurate documentation.
4. Language accuracy.
5. Previously published submissions are not accepted.
6. Submissions must not be extracted from a paper, a thesis/dissertation, or a book by the author or anyone else.

II. Submission Guidelines:

1. The researcher should write a letter showing his interest to publish the work, coupled with a short CV and a confirmation

Criteria of Publishing

The journal of Educational Sciences is a quarterly refereed specialized journal published by Al-Imam Muhammad Ibn Saud Islamic University. It publishes scientific research characterized by originality, clear methodology and accurate documentation in various related fields including, fundamentals of education, educational administration, curriculum and Teaching Methods, Special Education, E-learning, among many others, in Arabic and English.

Vision

An educational journal that seeks to generate, disseminate and applyknowledge.

Mission

The journal seeks to become a scientific reference for researchers in education, through publishingrefereed and outstanding educational research in line withdistinguished international professional standards and maintaining scholarly communication among faculty members and researchers in educational disciplines.

Objectives

Journal of Educational Sciences has the following general objective: Disseminating and expanding educational knowledge so as to develop educational practice. More specifically, the journal aims to achieve the following:

Editor –in- Chief